ESPAÇO AMERÍNDIO

VOLUME 19 | N°3 SETEMBRO/DEZEMBRO - 2025



E-ISSN 1882-6524

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Vítor Queiroz

i-ii

DOSSIÊ

PARA COMPREENDER DIREITOS, SABERES E CONHECIMENTOS "ROUBADOS" AOS POVOS TRADICIONAIS

Jane Felipe Beltrão, José Heder Benatti, Pricila Aroucha Pinheiro, Amirele Porto Machado

1-8

ARTIVISMOS ENTRE O POVO KARÃO JAGUARIBARAS: ARTE, SABERES TRADICIONAIS E RESISTÊNCIA CULTURAL A PARTIR DO CEARÁ

Merremii Karão Jaguaribaras, Rhuan Carlos dos Santos Lopes, Roberto Kennedy Gomes Franco

9-34

ENSINAMENTOS INDÍGENAS PARA O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL A PARTIR DE AILTON KRENAK: REVISÃO DE PARADIGMAS DE PRODUÇÃO E CONSUMO NA AGRICULTURA

Gabriela Maria Leme Trivellato

35-53

HISTÓRIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA KHEUOL: RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA

Maria Sonia Aniká, Tadeu Lopes Machado

54-71

CRÔNICAS INDÍGENAS PARA LER E REFLETIR NA ESCOLA: DECOLONIALIDADE E RESISTÊNCIA INDÍGENAS

Renata Passos Teixeira, Vanessa Regina Duarte Xavier

72-91

PANORAMA DA VIOLÊNCIA NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUL: UMA INVESTIGAÇÃO DO SIASI ARTICULADA AO BEM-VIVER

Igor Marçal Mena, Beatriz Kóri Emílio Kaingang, Jaqueline Medeiros Silva Calafate, Clóvis Wanzinack, Daniel Canavese de Oliveira

92-109

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE DE NORMATIVOS ESTADUAIS A PARTIR DO DECRETO Nº 26/1991

Diego Barbosa da Silva

110-134

SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS ALIMENTARES: A RESISTÊNCIA SILENCIOSA DOS KAINGANG NA TERRA INDÍGENA IVAÍ (PARANÁ, BRASIL)

Maria Fernanda Ferreira Soster, Susana Gastal, Leila Aparecida da Costa

135-160

UM FUTURO ANCESTRAL: UM PERTENCER ATRAVESSADO POR SONHOS E EXPERIÊNCIAS

Susan Ribeiro Eloy

161-183

O CANTO DO GUARIBA: RETOMADA E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA *TEMBÉ/TENETEHARA*

Vinícius Brito da Silva Machado

184-199

DO *MÖTIRO* À *SAYAÑA*: ETNOGRAFIA MULTILOCAL DE MATEMÁTICAS OUTRAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BOLÍVIA

Marcela Lopes de Santana, Harryson Júnio Lessa Gonçalves

200-228

ROMPENDO CERCOS, AVANÇANDO EM RETOMADAS: *KA'AGUYRUSU*, COSMOPOLÍTICA E INSURGÊNCIAS GUARANI-KAIOWÁ FACE À GUERRA CAPITALISTA

Helbia da Silva Ortiz, Gislaine Monfort, Laura Jane Gisloti

229-257

ARTIGOS

ARTES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA: PINTURAS CORPORAIS DE MULHERES DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA

Vanja Elizabeth Sousa Costa, Ana D'arc Martins de Azevedo, Paulo Jorge Martins Nunes

258-276

APRESENTAÇÃO

VÍTOR QUEIROZ[1]
EDITOR
https://orcid.org/0000-0003-1735-4203

Quebrando o protocolo, nesta edição, que encerra o 19º volume da Espaço Ameríndio, começo minha apresentação pelos agradecimentos. Gostaria de registrá-los, aqui, em sua forma mais verdadeira e calorosa, honesta e nada protocolar. Sem o trabalho editorial de Natacha Rodrigues Portal e a cooperação assídua de Larhyssa Fontes Dutra da Silva, que fizeram de tudo para que o número saísse da melhor forma possível, a publicação que você tem diante dos olhos, na tela de seu celular ou de seu computador simplesmente não existiria.

Agradeço, em seguida, a Jane Felipe Beltrão, em nome do conjunto de autores e autoras da edição; a todos aqueles que submeteram seus artigos para a revista e aos nossos anônimos pareceristas, que dedicaram parte de seu precioso tempo avaliando-os. Não é necessário ter um grande *esprit de finesse* – a inteligência sutil, atenta aos sinais e os sentidos, que Pascal opunha ao espírito geométrico dos matemáticos e tecnocratas de seu tempo – para entrever, desde já, a diversidade que rege a confecção do número.

Se, afinal, agradeço nominalmente, numa ponta, às alunas de nosso Programa Pós-Graduação de Antropologia Social (PPGAS/UFRGS) que fazem um trabalho de primeira e, na outra, a uma professora emérita é porque a Espaço Ameríndio – uma revista de etnologia – aposta mesmo todas as suas fichas na convivência digna, respeitosa e genuinamente interessada por tudo aquilo que é outro, que é diferente. Biólogos, cientistas humanos, insetos polinizadores ou um simples vendedor de bolicho de beira de estrada sabem, todos, que esses valores são soberanos. Que dirá os povos indígenas, os quilombolas e as demais comunidades ditas tradicionais.

Neste momento, no qual precisamente a soberania de alguns países, em três continentes, está em xeque por meio de guerras nem um pouco justas, se faz necessário repisar essas obviedades. Se lembrarmos que toda sociedade indígena ou tradicional é também uma nação, por menor que seja sua população ou extensão territorial e que, como tal, deveria ter cada um de seus direitos, assim como suas potencialidades intelectuais, políticas ou imaginativas, reconhecidos e promovidos por todos, o apelo da diversidade torna-se muito maior e ainda mais urgente.

O dossiê "Direitos "roubados", saberes e conhecimentos tradicionais" caminha neste sentido desde sua concepção, tendo sido proposto pela mencionada Jane Felipe Beltrão, José Heder Benatti, Pricila Aroucha Pinheiro e

[1] Professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Coordenador do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). E-mail: queiroz.avila@ufrgs.br

Amirele Porto Machado. As proponentes são pesquisadoras vinculadas à Universidade Federal do Pará (UFPA), como docentes ou discentes, sendo que uma delas, Pricila Pinheiro, é quilombola, da comunidade de "Os Paulos" e outra, Amirele Machado, é indígena Guarani Kaiowá e Terena. Deixo a apresentação pormenorizada de cada um dos 11 artigos que integram o dossiê à alentada abertura redigida pelas organizadoras.

O artigo que encerra o número "Artes indígenas da Amazônia: pinturas corporais de mulheres da Terra Indígena Mãe Maria" de Vanja Costa, Ana D´Arc de Azevedo e Paulo Nunes é o único que publicamos fora do dossiê, ainda que dialogue diretamente com o mesmo até por sua circunscrição geográfica na Amazônia paraense.

Enfocar constante e alternativamente as pinturas e os saberes considerados tradicionais – e que evidentemente têm sua história – junto às retomadas territoriais, a escolarização e o artivismo indígena – que evidentemente derivam da busca secular pela autonomia de ação e pensamento destas mesmas comunidades frente a um passado e um presente de extrema violência – é um modo de sublinhar uma continuidade fundamental. Afinal, como reza Aílton Krenak na célebre expressão que intitula tanto seu penúltimo livro quanto o oitavo artigo da presente edição, o *futuro* indígena é *ancestral* e vice-versa. Os *ancestrais* dos povos verdadeiramente americanos sempre souberam pautar, sob as piores condições, seu próprio *futuro*.

Em vez da habitual seção de Autores Indígenas, este número integra as contribuições inestimáveis de três intelectuais autóctones em pontos variados do dossiê que ocupa a maior parte da publicação. São eles: a já mencionada proponente Amirele Machado, Meremii Karão Jaguaribas e Beatriz Kóri Kaingang co-autores respectivamente do primeiro e do quinto artigo da edição.

Por fim, desejamos a todas e todos uma boa leitura da Espaço Ameríndio.

PARA COMPREENDER DIREITOS, SABERES E CONHECIMENTOS "ROUBADOS" AOS POVOS TRADICIONAIS

JANE FELIPE BELTRÃO[1]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-2113-043X

JOSÉ HEDER BENATTI[2]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-1159-912X

PRICILA AROUCHA PINHEIRO[3]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0009-0005-9922-6302

AMIRELE PORTO MACHADO[4]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0009-0006-7620-7069

RESUMO: *Discutir e compreender os povos tradicionais a partir da prática de rapina que "rouba" direitos, saberes e conhecimentos dos coletivos que mantém sua resiliência pela consideração de conhecimentos ancestrais repassados via defesa dos territórios indígenas, presença de escolas de educação diferenciada e da arte que "instruem" a luta cotidiana dos povos indígenas é o objetivo do artigo que analisa às contribuições ao dossiê denominado Direitos "roubados", Saberes e Conhecimentos tradicionais apontando as correlações presentes entre os trabalhos submetidos ao Espaço Ameríndio como respostas à convocação/provocação feita ao público do periódico.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povos Tradicionais; Direitos Étnicos; Saberes e Conhecimentos Tradicionais; Conflitos.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss and understand traditional peoples from the perspective of the predatory practices that "steal" rights, knowledge, and wisdom from groups that maintain their resilience through ancestral knowledge passed down through the defense of indigenous territories, the*

---

[1] Antropóloga e Historiadora. Docente titular e emérita, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do grupo de pesquisa *Cidade, Aldeia & Patrimônio na Amazônia*. E-mail: janebeltrao@gmail.com

[2] Professor titular e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará. Pesquisador Produtividade CNPq Líder do grupo de pesquisa *Natureza, Territórios, Povos e Comunidades Tradicionais na Amazônia Brasileira*. E-mail: jbenatti@ufpa.br

[3] Advogada, mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará. Quilombola de *Os Paulos*. E-mail: pricilapinheiro@gmail.com

[4] Advogada, mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará. Guarani, Kaiowá e Terena. E-mail: amirele.machado98@gmail.com

presence of differentiated education schools, and the art that "instructs" the daily struggle of indigenous peoples. It analyzes the contributions to the dossier entitled "Stolen Rights," Traditional Knowledge and Wisdom, highlighting the correlations present among the works submitted to Espaço Ameríndio (Amerindian Space) as a response to the call/provocation made to the journal's audience.

KEYWORDS: *Traditional Peoples; Ethnic Rights; Traditional Knowledge and Wisdom; Conflicts.*

Da proposição relativa ao dossiê

Trazer a público intelectuais indígenas, quilombolas e aliadas/os que se dispõe a tratar de temas relevantes para os coletivos tradicionais, a partir de experiências referentes à territorialidade e à tradição levantando problemas históricos que se "arrastam" na contemporaneidade, além de possibilitar o acesso a saberes, conhecimentos e direitos, até então, pisoteados pela colonização é a intenção do dossiê que agora vem a lume.

O dossiê *Direitos "roubados", Saberes e Conhecimentos tradicionais* pretende contribuir sobremaneira para o movimento social de descolonização[5] mantidos pelas comunidades indígenas e quilombolas e, também, abre as portas em par para a decolonização[6] das Ciências Humanas tão necessária e urgente abraçadas por periódicos como o Espaço Ameríndio que se diferencia no mercado editorial pelo acolhimento de propostas etnicamente diferenciadas. Como organizadoras/es pensamos na possibilidade de promover o diálogo entre os coletivos indígenas e quilombolas considerando as diferenças e as semelhanças entre os protagonistas dos conhecimentos tradicionais.

Por outro lado, se realiza o "bom combate" contra a invisibilização de intelectuais indígenas e quilombolas e demais coletivos tradicionais nos periódicos nacionais que, até o momento, não dão por razões diversas, a devida importância a prática da equidade étnica e racial, além de muitas vezes desconhecerem qualquer movimento em prol da equidade de gênero e geográfica tão necessárias ao combate do racismo à brasileira.

A proposta despertou a confiança de inúmeras/os autoras/es que atenderam a chamada e, hoje, nos acompanham na proposta de indicar a importância dos saberes e conhecimentos tradicionais que foram "roubados", na longa duração, aos povos originários.

Produzir um número do *Espaço Ameríndio* com essa perspectiva é chamar atenção para as alianças históricas entre os coletivos tradicionais e as/os antropólogas/os e operadoras/es do direito e demais profissionais que valorizam os saberes, os conhecimentos e os direitos milenares negados às comunidades tradicionais.[7]

Considerando que o *Espaço Ameríndio* é um periódico estabelecido e que sempre lidou com a "alteridade radical" publicando material sobre os povos indígenas, sem descurar do acolhimento de "escritos indígenas" em uma de suas sessões.

---

[5] Considera-se a luta secular dos povos tradicionais como movimento de **descolonização** para eliminar as amarras eurocêntricas que acompanharam a invasão das américas no século XV.

[6] Chama-se **decolonização** a abordagem renovada nas Ciências Humanas, lideradas pelas/os cientistas sociais que podem ser consideradas/os "aliadas/os" dos povos tradicionais que, pela postura adotada, trazem a público saberes e conhecimentos multifacetados que informam de maneira mais ampliada sobre as epistemologias étnica e racialmente diferenciadas.

[7] Considera-se equivalentes as denominações étnico raciais como: (1) povos originários, correspondendo aos povos indígenas que aqui estavam estabelecidos antes da chegada das/os invasoras/es europeus; (2) coletivos e/ou comunidades tradicionais que englobam, no caso, tanto as etnias indígenas, como os povos de origem africana transplantados para as Américas à época do infame tráfico negreiro; (3) agrega-se, também, as populações denominadas como: quilombolas, populações negras rurais, ribeirinhas, pescadoras, entre tantas outras. Na verdade, são coletivos vulnerabilizados pelo colonialismo externo e interno processos que lhes retira direitos sobretudo territoriais.

Entretanto, o periódico por guardar entre seus objetivos, ao longo dos anos (desde 2007), fazer a comunicação científica relativa à produção acadêmica de diversas áreas relacionadas à temática ameríndia (Antropologia, Arqueologia, Arquitetura, Arte, Biologia, Direito, Ecologia, Educação, Etnoarqueologia, Etno-história, Letras, Linguística, História, Nutrição, Saúde, entre outras); além de tentar sanar a ausência, no país, quanto a periódicos transdisciplinares com abordagens relacionadas à temática ameríndia.

Como no Brasil, há uma aceitação, quase tácita, de que a temática ameríndia se restringe aos povos indígenas, nos últimos 18 anos de existência da revista, a quase totalidade de artigos publicados, escritos indígenas e resenhas fazem submergir os povos indígenas.

Nós as/os organizadoras/es pensamos em um número que promova o diálogo especialmente entre povos indígenas e quilombolas considerando as diferenças e semelhanças entre eles para ampliar o universo do periódico, mas a proposta não foi totalmente exitosa. Procuramos incentivar autores indígenas e quilombolas a escreverem para o dossiê, se fez ampla divulgação, mas os intelectuais indígenas e quilombolas parecem não terem se sentido incentivados a submeter seus escritos ao dossiê. A demanda maior foi de profissionais que se pode identificar como aliadas/os dos povos indígenas.

Acredita-se que com o tempo a noção de temática ameríndia seja apropriada e se expanda produzindo a afluência dos intelectuais pertencentes a diversos coletivos vulnerabilizados que, com as políticas afirmativas, passaram a dar atenção aos escritos acadêmicos.

Por outro lado, faz-se urgente que os periódicos abram os canais de comunicação científica que combatam o racismo à brasileira, abraçando propostas étnico raciais, formuladas considerando a equidade de gênero e geográfica, pois todas/os temos muito a aprender sobre o mundo tradicional que produz o lastro da ancestralidade no Brasil.[8]

Registre-se nossos agradecimentos à equipe do *Espaço Ameríndio* pela acolhida da proposta e cuidado editorial dos diversos passos para trazer a público o dossiê.

Dos direitos aos saberes e conhecimentos tradicionais

Abrindo o dossiê *Direitos "roubados", saberes e conhecimentos tradicionais* temos *Artivismos entre o povo Karão Jaguaribaras: arte, saberes tradicionais e resistência cultural a partir do Ceará,* local onde se acreditava os povos indígenas estavam extintos, é com alegria que se acolhe Mirremii Karão Jaguaribaras e seus aliados Rhuan Carlos dos Santos Lopes e Roberto Kennedy Gomes Franco que vão em busca das *Taowá*, expressões artísticas do povo *Karão Jaguaribaras*, localizado no hoje estado do Ceará, procurando

[8] Sobre o tema, ver a recente proposta acolhida pelo Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciência Humanas, disponível em: <https://boletimch.museu-goeldi.br/?page_id=4678> Acesso em: 25 nov. 2025. Ou verificar outras iniciativas como o livro *Ancestralidade e tradição: a hora e a vez de mulheres indígenas e quilombolas.* Disponível em: <https://morula.com.br/produto/ancestralidade/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

destacar a centralidade nos processos de resistência, memória e identidade presentes no cotidiano indígena como linguagens articuladas com a cosmologia, a estética e a política, daí decorre a nominação: ARTivismo. É importante asseverar que o protagonismo nos é oferecido pela primeira autora, que é artista plástica e pesquisadora indígena. O texto assinala a contestação de que no estado do Ceará os povos indígenas estavam extintos.

Na sequência Gabriela Maria Leme Tivellato traz a público os *Ensinamentos indígenas para o Desenvolvimento territorial a partir de Ailton Krenak.* Tendo por base documentos referentes às formulações do líder indígena e os estudos sobre a multifuncionalidade da agricultura demonstram a importância dos conhecimentos tradicionais que se apropriam dos territórios de forma coletiva e a resiliência produtiva, sem descurar da proteção da natureza. Salienta-se a importância e a escuta de Ailton Krenak que desde a Assembleia Nacional Constituinte se faz ouvir tanto por indígenas como por não indígenas a ponto de romper o espaço da Academia Brasileira de Letras (ABL)

Continuando os enlaces, Maria Sonia Anika e Tadeu Lopes Machado apontam os caminhos escolares discutindo a *História dos materiais didáticos da língua Kheuol* usada pelo povo *Karipuna* que, via movimento indígenas, requer a produção de materiais didáticos em língua materna como forma de resistência, promoção de justiça social que respeite a diversidade étnica e os direitos à uma educação etnicamente diferenciada. O trabalho mostra o marco que o povo Karipuna estabelece como estratégia fundamental para manutenção da língua materna e de sua identidade.

Prosseguindo *Crônicas Indígenas para ler e refletir na escola* segue a trama que nos enlaça em seus argumentos, referindo às políticas da educação escolar indígena pela pena de Renata Passos Teixeira e Vanessa Regina Duarte Xavier que apresentam de forma prática as ideias de Daniel Munduruku e traz as crônicas indígenas como possibilidade de enfrentar o racismo e a necropolítica, vigente ainda hoje em nossas escolas. O artigo indica a possibilidade de rejeitar a colonialidade que permeia os currículos escolares e mantém a hegemonia do "mundo não indígena", como forma de invisibilizar os povos indígenas e suas contribuições.

Infelizmente, as escolas não estão localizadas em um mundo harmônico, grande parte das escolas indígenas encontram-se situadas em áreas de conflito, razão pela qual Igor Marçal Mena, Beatriz Kóri Emílio, Clóvis Wanzinack e Daniel Cavanese de Oliveira fossem selecionados para apresentar um *Panorama da violência nos Territórios Indígenas da Região Sul,* pois apesar da legislação indigenista brasileira ser qualificada, até a Constituição Federal de 1988 parece ser "letra morta", pois é sempre "desconhecida pelos inimigos dos povos indígenas". Os autores fizeram um estudo, entre 2015 e 2022, fundamentado nas notificações de violência registradas no Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI). O cenário encontrado registra violência de gênero, sexual e infantil dentro dos territórios indígenas. O fato requer combate à violência praticada especialmente contra crianças e mulheres indígenas, requerendo ainda acesso ao cuidado integral à saúde para que se restaure o "bem viver" que se desequilibra com os conflitos sistemáticos que afetam os povos tradicionais.

É importante refletir como estudar, "ir à escola" em meio a conflitos. Nesse momento coloca-se em relevo o trabalho de Diego Barbosa da Silva que nos brinda com o artigo *A educação escolar indígena na Região Sudeste do Brasil: uma análise de normativos estaduais.* O autor tenta identificar os avanços e os desafios que os povos indígenas enfrentam na região Sudeste que compreende os estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo dada a implementação do Decreto nº. 29/1991 que transferiu as obrigações da hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas ao Ministério da Educação (MEC). É importante pensar a articulação entre violência, conflitos e escola em regiões contíguas como a região Sul e Sudeste, nos deixa, enquanto leitoras/es inquietas/os ao nos assenhorearmos dos dados etnográficos.

Susana Gastal, Maria Fernanda Ferreira Soster e Leila Aparecida da Costa trazem a lume *Saberes ancestrais e práticas alimentares: a resistência silenciosa dos Kaingang na Terra Indígena Ivaí [Paraná, Brasil]* chamando atenção que em meio a conflitos e frequência às escolas devemos nos preocupar com a alimentação dos povos indígenas, afinal, como dito linhas atrás, é preciso se preocupar com o "bem viver", além de ser também uma ação de descolonização das imposições que se fazem presentes, ainda hoje entre as/os protagonistas dos escritos que aqui emergem. No caso, as autoras apresentam um estudo que dá conta dos saberes e conhecimentos *Kaingang*, fundamentados em documentos e empiria que traz ao público informações à respeito da composição das refeições, que incluem plantas e frutas comestíveis, coletadas nas matas remanescentes em seu território e proteínas provenientes de caça e pesca, acompanhada de narrativas sobre as técnicas ancestrais de preparo registrando a partir de seus interlocutores a luta e resistência para manter suas práticas alimentares vivas, mesmo em condições adversas. Oferecendo um exemplo de como resistir a colonialidade.

Leitora/leitor pense nas dificuldades, mas reflita sobre a resiliência do povo indígena que, ainda, consegue acreditar que existe *Um futuro ancestral: um pertencimento atravessado por experiência e sonhos* como nos ensina Susan Ribeiro Eloy que trabalha sobre a identidade *Terena*, a partir da aldeia, localizada no hoje município de Miranda no atual Mato Grosso do Sul. No artigo a autora explora a travessia – muitas vezes acidentada – entre a aldeia e a Universidade – quando as pessoas indígenas alcançam o ensino superior. A autora demonstra que as/os interlocutores ao entender a origem indígena que possuem, fortalecem os laços de pertença étnica que por sua vez oferece suporte a resistência e a (re)afirmação cultura que suporta a experiência de conquista dos sonhos.

É Vinícius Brito da Silva Machado que ao "entoar", deliberadamente, *O canto do guariba: retomada e afirmação da identidade étnica Tembé/Tenetehara,* descreve e analisa como os protagonistas do texto combatem o silenciamento imposto pela violenta ocupação de seu território e transformam o revés em resistência crucial para mobilização política e reorganização social. O começo da luta parece ter origem na escola quando ao ouvir as crianças, o autor desvenda as muitas frases que indicam o orgulho de ser *Tembé/Tenetehara* e reafirma a importância da educação escolar indígena.

Uma vez mais a educação diferenciada se revela fundamental na luta por direitos etnicamente diferenciados. A experiência de luta, considerando a escola, não é algo que ocorra unicamente no Brasil, ao ler *Do mötiro à sayaña: Etnografia Multilocal de Matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia* de autoria de Marcela Lopes de Santana e Harryson Júnio Lessa Gonçalves aprendemos que os *Guarani,* os *Qullana* e *Aymara* ao combaterem a escola eurocêntrica constroem políticas de conhecimentos próprios concebendo novas formas de construir currículos, inclusive das matemáticas, pois valorizam as epistemologias indígenas. As escolas de ensino fundamental e médio, como se diz no Brasil, precisa ter marcadores sociais da diferença incorporado como fundamentais para a manutenção das identidades indígenas. Ter face indígena é objetivo dos povos originários aqui retratados.

Rompendo cercos, avançando em retomadas: Ka'aguyrusu, cosmopolítica e insurgências Guarani Kaiowá face à guerra capitalista texto escrito por Laura Jane Gisloti, Helbia da Silva Ortiz e Gislaine Monfort buscam compreender a resistência à invasão de seus territórios, praticando os movimentos de retomadas dos territórios originais. As autoras usam o caso da luta *Guarani Kaiowá* no *tekoha* Panambi–Lagoa Rica, ao sul de Mato Grosso do Sul. Dando destaque às dificuldades advindas do *Ka'aguyrusu*, a grande floresta, como matriz ontológica, cosmopolítica e insurgente das práticas de reexistência e de defesa e retomada dos territórios.

À guisa de conclusão

A pauta indígena continua sendo território, educação e saúde indígena. O território permite a vida, a educação a busca por direitos e a saúde ajusta a vida e, assim, os povos indígenas garantem, via integração coletiva diferenciada e luta diuturna, acesso aos direitos indígenas.

Acredita-se que o conjunto de textos discutem temas cruciais para o entendimento dos povos indígenas e seus direitos. Espera-se que a/o leitora/leitor desvende o quanto temos a aprender com os povos originários.

Referências bibliográficas

Benatti, José Heder; Kaingang, Rosani Kamury (Rosani de Fatima Fernandes); Xakriabá, Uwira (William César Lopes Domingues); Machado, Almires Martins; Santos, Flávia Silva dos; e Beltrão, Jane Felipe (Orgs.). **Direitos 'sequestrados' aos povos tradicionais:** possibilidades de compreensão In: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências Humanas. Vol. 20, n. 3, set./dez. 2025. Disponível em: <https://boletimch.museu-goeldi.br/?page_id=4678>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Beltrão, Jane Felipe; Machado, Almires Martins & Benatti, José Heder (Orgs.) **Ancestralidade e tradição:** a hora e a vez de mulheres indígenas e quilombolas. Rio de Janeiro: Mórula, 2025. Disponível em: <https://morula.com.br/produto/ancestralidade/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Recebido em: 31/10/2025* Aprovado em: 14/11/2025* Publicado em: 31/12/2025

ARTIVISMOS ENTRE O POVO *KARÃO JAGUARIBARAS*: ARTE, SABERES TRADICIONAIS E RESISTÊNCIA CULTURAL A PARTIR DO CEARÁ

MERREMII KARÃO JAGUARIBARAS[1]
MUSEU EYÊÊ KAFUBA - CASA DA MEMÓRIA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-1400-7177

RHUAN CARLOS DOS SANTOS LOPES[2]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-6372-6413

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO[3]
UNILAB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-8133-1025

RESUMO: Este artigo apresenta as *Taowá*, expressões artísticas do povo *Karão Jaguaribaras*, do Ceará, destacando sua centralidade nos processos de resistência, memória e identidade contemporânea. As *Taowá*, realizadas na pele e em outros suportes, como objetos rituais ou cotidianos, constituem formas de linguagem que articulam cosmologia, estética e política. Historicamente presentes no cotidiano do povo, essas expressões têm circulado em novos espaços, como universidades, galerias e oficinas de arte indígena, afirmando-se também como instrumentos de artivismo. O trabalho discute os significados, técnicas e contextos das *Taowá*, considerando as tensões interétnicas que atravessam sua recepção, frequentemente marcada por leituras racistas que deslegitimam a livre expressão indígena. A pesquisa tem protagonismo da primeira autora, artista plástica e pesquisadora indígena, propondo a observação integrante como método, em diálogo crítico com a etnografia clássica. Assim, a arte é compreendida como prática viva de transmissão de conhecimentos, dispositivo de memória e ação política, que fortalece a presença indígena no cenário cultural brasileiro e amplia o debate antropológico sobre metodologias indígenas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: *Taowá*; artivismo indígena; *Karão Jaguaribaras*.

ABSTRACT: This article presents the *Taowá*, artistic expressions of the *Karão Jaguaribaras* people, from Ceará, highlighting their central role in processes of resistance, memory, and contemporary identity. The *Taowá*, inscribed on the skin and other supports, such as ritual objects, constitute forms of language that articulate cosmology, aesthetics, and politics. Historically present in the people's daily life, these expressions have expanded into new spaces, such as universities, art galleries, and Indigenous art workshops, also asserting themselves as instruments of artivism. The paper discusses the meanings, techniques, and contexts of the *Taowá*, considering the interethnic tensions that mark their reception, often characterized by racist readings that delegitimize Indigenous free expression. The research is led by the first author, an Indigenous artist and researcher, who proposes integrative observation as a methodological approach, in critical dialogue with classical ethnography. Thus, art is understood as a living practice of knowledge transmission, a device of memory, and a political action that strengthens Indigenous presence in the Brazilian cultural landscape and broadens the anthropological debate on Indigenous research methodologies.

KEYWORDS: *Taowá*; Indigenous artivism; *Karão Jaguaribaras* people.

[1]Artista visual, curadora, ambientalista, escritora e pesquisadora junto ao Museu Eyêê Kafuba - Casa da Memória.
[2] Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA).
[3] Professor da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB/CE.

Introdução

O objetivo do artigo é apresentar as *Taowá*, expressão artística dos *Karão Jaguaribaras*, localizados no estado do Ceará, tendo em vista sua articulação aos processos de resistência, memória e identidade contemporâneos desse povo. Descreveremos essas manifestações, como as pinturas e os grafismos, ressaltando seus significados, técnicas e contextos de uso, considerando que, na cosmovisão *Karão Jaguaribaras*, as *Taowá* representam uma expressão de linguagem fixadas na pele, ou em outros corpos não humanos, tais como objetos ritualísticos ou de uso cotidiano. Presente historicamente na trajetória do povo, as *Taowá* têm ganhado outros espaços sociais, seja pela circulação dos corpos dessas pessoas indígenas fora do território, como nas universidades, seja em razão da sua inserção em galerias de arte hegemônicas no país ou em oficinas de arte indígena. Esse alcance junto ao mundo não indígena está inserido nas articulações do povo, constituindo um amplo espectro de ações em torno de políticas próprias de memória que, por sua vez, fomentam a sua elaboração identitária.

Por outro lado, no exercício da interação interétnica, as pessoas *Karão Jaguaribaras* são confrontadas com práticas que leem suas expressões artísticas de forma racista, na medida em que ignora essa livre expressão do povo e estigmatiza a sua simbologia. Nesse sentido, como forma de pensar a arte indígena como fenômeno contemporâneo e articulado com as interações interétnicas, faremos o debate em vista do conceito de artivismo, tendo em vista a relação entre arte e ativismo, no sentido de pensá-lo enquanto ferramenta de atuação política indígena na atualidade (Quesada, 2019). Desse modo, buscamos não apenas compreender a importância dessas manifestações artísticas, mas também contribuir para o fortalecimento da presença indígena no cenário cultural e artístico. Neste artigo, portanto, descreveremos essas manifestações, buscando compreender as formas como são produzidas, quais cosmologias estão presentes nesses traços, a forma de transmissão e de que maneira articulam a elaboração da identidade étnica do povo *Karão Jaguaribaras*.

Destacamos que a pesquisa aqui apresentada tem o protagonismo da primeira autora deste artigo, artista plástica *Karão Jaguaribaras*, atuante também na pesquisa sobre o tema, com dissertação de mestrado orientada pelos dois coautores. Como se verá ao longo do texto, em momentos estratégicos, os enunciados estarão em primeira pessoa, tendo em vista que, além de apresentarem dados sobre o povo, partem da experiência e das reflexões da primeira autora. Mesmo considerando que há um debate teórico amplo sobre o tema (Demarchi, 2009), pensaremos a partir da premissa de que a arte entre as pessoas indígenas tem dimensão comunicacional fundamental (Vidal, 2000).

O artigo está estruturado de forma a debatermos os aspectos metodológicos de uma pesquisa conduzida por pessoa indígena, a situação histórica do povo *Karão Jaguaribaras*, o debate sobre arte entre povos indígenas, bem como os sentidos da produção artística para o povo com o qual dialogamos nesse texto. Por fim, associamos o debate à atuação de artistas indígenas numa perspectiva ativista, voltadas para afirmação de suas

lógicas próprias de produção artística e, do mesmo modo, associadas às suas políticas de identidade.

O fazer metodológico de uma pesquisa indígena

Os resultados apresentados nesse artigo dizem respeito a uma pesquisa indígena, ou seja, aquela produzida por indígenas. Nesse sentido, adotamos essa definição com base no pressuposto de que os trabalhos acadêmicos de indígenas fazem parte de uma agenda própria de pesquisa (Smith, 2018), e possuem um conjunto de especificidades acerca da produção do conhecimento, em particular quando se debate a partir da Antropologia (Fernandes, 2015). A definição também se apropria da diferenciação acerca do que é história indígena e história indigenista, tendo em vista que a primeira diz respeito ao diálogo com as lógicas próprias desses povos, enquanto que a segunda tem como foco a relação de agentes não indígenas sobre os indígenas (Carneiro da Cunha, 1992).

As reflexões sobre a atuação de pesquisadores indígenas têm partido deles mesmos, em particular daqueles vinculados à Antropologia (Baniwa, 2016; Eloy Amado, 2020; Fernandes, 2015; Hipamaalhe e Matsaape, 2023; Tuxá, 2023). Assume-se que o exercício da pesquisa no mundo acadêmico tensiona uma relação de posicionalidade das pessoas indígenas, num contexto de diálogo tenso junto aqueles, ou aquelas, que outrora iam às aldeias para realizar pesquisa (Tuxá, 2023). Sendo assim, o que apresentamos aqui é fruto dessa relação, na qual dois pesquisadores não-indígenas, sob condição de orientadores de uma dissertação de mestrado, dialogam com a pesquisadora indígena que, por sua vez, investiga algo que lhe é muito familiar. Essa familiaridade tem relação com o fato de que sua pesquisa é sobre o próprio povo e, ainda, sobre a sua atuação na produção e circulação de arte desde o seu território até os cenários hegemônicos da arte brasileira, seja ela em galerias, museus ou oficinas junto ao mundo dos brancos.

Sendo assim, os recursos metodológicos adotados surgem da experiência dos acadêmicos indígenas em tensionamento com as epistemologias ocidentais. Assumimos que esses intelectuais, em suas pesquisas, já demonstram aspectos conflituosos com as metodologias presentes na academia, uma vez que essas estruturas não foram desenvolvidas pelos e para povos originários, e nem com eles, e, de alguma maneira, chocam-se com formas de abordagem e geração de dados (Baniwa, 2016; Fernandes, 2015). Isso ocorre porque, por muito tempo, a realidade era a de que os indígenas eram meros objetos de estudo e não pesquisadores, como é o caso da primeira autora deste artigo. Desse modo, em linhas gerais, a pesquisa que aqui apresentamos foi produzida em primeira pessoa, e teve como interlocutores acadêmicos os seus orientadores. Essa interlocução teve a pretensão maior de ser a mediadora entre as epistemologias indígenas e os instrumentos acadêmicos de investigação, na medida em que a apropriação de tais recursos também é uma demanda política dos povos nativos (Eloy Amado, 2020; Smith, 2018).

A metodologia, então, foi pensada a partir das experiências com a pesquisa etnográfica, com destaque para a técnica de observação participante (Cardoso, 1986; Peirano, 2014). Contudo, no lugar da busca pelo entendimento do ponto de vista do nativo (Malinowski, 2018), a primeira autora desse artigo compartilha deste ponto de vista, o que nos leva a pensar na relação entre familiaridade e estranhamento no exercício da pesquisa (DaMatta, 1978; Peirano, 2014). Se para os pesquisadores não-indígenas essa é uma reflexão longa, para os indígenas há o entendimento de que não se separa o exercício da pesquisa dos outros aspectos das circunstâncias da vida, tal como, inclusive, debate-se a partir dos autores da crítica ao colonialismo (Said, 2021). Entre os *Karão Jaguaribaras*, outro pesquisador, de formação antropológica, apresentou uma proposta metodológica que situa essas questões acima e aponta para a especificidade da produção indígena acadêmica. Gleidison *Karão Jaguaribaras* (2025) aponta que há situações nas quais as metodologias acadêmicas não contemplam os métodos próprios de fazer ciência dos indígenas. Segundo ele, o intelectual indígena assume a posição de pesquisador e, quando atua junto ao próprio povo, também é ele mesmo o pesquisado e a própria referência. Isso, porém, diz respeito ao entendimento de que tais saberes almejados pela pesquisa acadêmica são aqueles compartilhados pelo povo, que tem em si mesmo os referenciais dos modos do fazer científico nativo.

> Diante da busca por uma metodologia que reconheça a integralidade do indígena pesquisador com o seu povo, este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem que melhor se adeque à realidade investigada, no sentido de se debruçar sobre uma análise que vá além do fenômeno estudado e adentre no pertencer. Desse modo, a abordagem da observação participante não contempla minha perspectiva de pesquisa, pois, apesar de apresentar um direcionamento alinhado à minha intenção investigativa, ela se baseia no conceito de observar e descrever a realidade do grupo quando o pesquisador não é integrante dessa comunidade. (Karão Jaguaribaras, 2025, p. 21)

O autor propõe uma reflexão crítica sobre a abordagem metodológica adotada em sua pesquisa, destacando uma importante distinção entre o conceito de observação participante e a integração real do pesquisador com o povo investigado. Sendo assim, questiona as limitações da observação participante, método frequentemente utilizado nas ciências sociais, que, embora útil para muitos contextos, não contempla a experiência de um pesquisador que faz parte da comunidade estudada, e sugere outra técnica, a observação integrante.

> Essa reflexão abre espaço para apresentar a observação integrante com a qual trabalho, uma vez que se trata de ferramentas metodológicas interconectadas pela relação intrínseca entre o pesquisador e o fenômeno estudado. Envolve, portanto, a utilização de abordagens particulares, combinadas para a geração de dados, que são facilitadas

> pelo contato sistemático de quem já é pertencente ao grupo pesquisado (Karão Jaguaribaras, 2025, p. 21).

Ao criticar a observação participante, o autor revela uma compreensão mais profunda do que significa ser um pesquisador indígena: a metodologia não deve ser apenas uma ferramenta de análise, mas uma forma de vivência e de resistência cultural. Para ele, a pesquisa deve ser uma prática imersiva, que valoriza o pertencimento e a identidade étnica como elementos constitutivos do conhecimento, e não como aspectos secundários ou distantes da experiência do pesquisador. Essa crítica à observação participante sugere uma metodologia indígena mais holística, que não se limita a descrever a realidade do grupo, mas que também se imerge nela, reconhecendo e respeitando a integralidade da experiência do pesquisador em seu contexto cultural e social.

> Diante desses processos, a estrutura metodológica é moldada pelos seguintes passos: I) delineamento da pesquisa, que reconhece o pesquisador como parte integrante do fenômeno estudado; II) geração de dados, que consiste em técnicas integrantes interligadas entre si a partir das dinâmicas do grupo pesquisado; III) procedimentos de análise, aspectos de observação guiados pela perspectiva de pertencimento e pela experiência dos participantes no grupo; e IV) critérios de inclusão e exclusão, ressaltam a responsabilidade em determinar o que deve ou não ser exposto, devido à intimidade com a comunidade. (Karão Jaguaribaras, 2025, p. 21)

Quando nós, pesquisadores indígenas, enfatizamos uma abordagem integradora ao pesquisar aspectos de nosso povo, valorizamos profundamente o conhecimento e a perspectiva de nossas próprias práticas culturais. Isso ocorre porque estamos diretamente integrados aos fenômenos que pesquisamos, uma vez que isso acontece simultaneamente à construção de nossa própria história e à história de nosso povo (Karão Jaguaribaras, 2025). Essa lógica me permite refletir sobre as particularidades que nós indígenas carregamos, além de abrir espaço para uma reflexão sobre as formas como o que estou fazendo é caracterizado. Esse é outro desafio, pois, ao mesmo tempo em que observo, também integro a cultura, participando das práticas artísticas do fenômeno pesquisado, no caso, a etnia *Karão Jaguaribaras*.

Desse modo, adoto a proposição metodológica do autor acima, considerando que parto da análise da minha própria produção artística, considerando minha prática como pesquisadora e integrante do povo *Karão Jaguaribaras*. Esse enfoque metodológico permite uma investigação interna, que busca compreender os fenômenos culturais e artísticos a partir da vivência direta e do pertencimento ao grupo pesquisado. A nossa presença como acadêmicos rompe a lógica de sermos apenas um objeto de estudo, logo, algumas práticas metodológicas não se enquadram no nosso quesito de pesquisa, sendo necessário suas revisões. Quando nós, pesquisadores indígenas, enfatizamos uma abordagem integradora ao pesquisar aspectos

de nosso povo, valorizamos profundamente o conhecimento e a perspectiva de nossas próprias práticas culturais. Isso ocorre porque estamos diretamente integrados aos fenômenos que pesquisamos, uma vez que isso acontece simultaneamente à construção de nossa própria história e à história de nosso povo.

Como se verá nesse artigo, a arte do povo *Karão Jaguaribaras* será abordada considerando que elas são elementos centrais na transmissão de conhecimentos que perpassa por gerações, como dispositivos de memória viva. A partir de imagens autorais, descrições simbólicas e relatos de reuniões, vivências do dia a dia e momentos festivos, dentro e fora do *Kalembre*, procuro apresentar os sentidos e as dinâmicas que envolvem a criação, a circulação e o uso dos grafismos e pinturas do meu povo, valorizando a autonomia interpretativa que emana das nossas cosmologias. Ao longo deste capítulo, as *Taowás* serão lidas não mais apenas como artefatos visuais, mas também como manifestações vivas de um sistema de pensamento que resiste e se adapta ao tempo.

O Povo *Karão Jaguaribaras*

A presença indígena na região atualmente denominada de Nordeste brasileiro possui expressiva profundidade histórica (Etchevarne, 1999). A despeito disso, sem querer apresentar essa cronologia de ocupação neste artigo, escolhemos pontuar que, por décadas, esses povos foram invisibilizados na História (Dantas, Sampaio e Carvalho, 1992; Silva, 2006) e, devemos mencionar, também na Antropologia (Oliveira, 1998). Pelo menos desde a década de 1980, já há consenso de que esse apagamento é parte do projeto de assimilação dos povos originários, em uma associação de extermínio étnico com eliminação dos mesmos enquanto sujeitos históricos (Carneiro da Cunha, 1992). A "declaração", via relatório provincial no século XIX, de que não havia indígenas na província do Ceará (Silva, 2011), é um dos dados concretos sobre como o colonialismo, enquanto doutrina política ocidental voltada à dominação (Ferro, 2017), desfigura e distorce o colonizado, gerando um estado psicológico de inferioridade crônica (Fanon, 2020).

Os povos do Nordeste, portanto, são os que estão a mais tempo sendo confrontados pelo colonialismo, o que, certamente, impacta suas formas de existência e suas configurações identitárias (Baniwa, 2006). Por outro lado, observamos um conjunto de movimentos estratégicos dos indígenas no sentido de explorar as rupturas e inconsistências simbólicas do discurso colonizador e, com isso reverter a dominação em seu benefício, abrindo espaço para a emergência de vozes insurgentes e plurais na (re)construção histórica (Bhabha, 2022). Nesse sentido, um dos recursos utilizados pelos povos indígenas foi a ressignificação do silenciamento sobre suas identidades, no qual os diferentes povos evitaram a expressão pública daquilo que pode torná-los alvo do extermínio físico. Essa foi a estratégia adotada pelos *Karão Jaguaribaras* ao longo de seis gerações.

Esse silenciamento, por outro lado, não implicou em esquecimento. O povo *Karão Jaguaribaras* tem se mobilizado buscando formas de resistência

através da reivindicação de direitos territoriais, da livre expressão de poder cultuar nossos rituais sem perseguição, da preservação da cultura e da auto-organização. No início dos anos 2000, as lideranças do povo *Karão Jaguaribaras* se reuniram e decidiram que era momento de quebrar o silêncio. Essa decisão resultou na organização interna do *Kalembre* – a forma como se denomina o território tradicional – separando as funções e responsabilidades para os membros que passaram a liderar o movimento. *Kalembre*, na língua *Karão Jaguaribaras*, faz referência ao eterno lembrar, aquilo que não se pode esquecer, aquilo que está marcado nos corpos físicos, humanos e os não humanos, que circula através das mensagens dos ancestrais ao longo do tempo, aquilo que alcança o cosmo e por ele é alcançado.

Atualmente, parte expressiva do povo está distribuída na região do Maciço do Baturité, uma formação geológica que inclui serras com mata úmida e áreas de transição para caatinga. Um dos principais núcleos do povo é *Kalembre* Feijão, localizado na divisa entre os municípios de Aratuba e Canindé, situado a 137 km da capital do estado, Fortaleza (Karão Jaguaribaras e Lopes, 2024). Porém, antes da consolidação do poder colonial no território cearense – com as missões religiosas, as guerras, invasões territoriais e redistribuição populacional na região – o *Kalembre* do povo *Karão Jaguaribaras* tinha extensão maior, muito além do Maciço de Baturité. De acordo com a memória dos troncos-velhos, os diferentes clãs do povo se distribuíam entre o Vale do Jaguaribe, a leste do Ceará, até a Barra do Mundaú, a oeste do estado. Desse modo, os processos de territorialização colonial e, no contexto desse movimento, de reorganizações identitárias, impactaram o território tradicionalmente ocupado (Oliveira, 1998).

A memória dos *Karão Jaguaribaras* faz lembrar que o nome desse conjunto de serras que compõem o Maciço tem origem na homenagem aos guerreiros do povo, os *Ybutrytê* (Karão Jaguaribaras e Lopes, 2024). Esta última denominação também é utilizada para se referir à língua do povo e, ao longo desse texto, utilizaremos algumas palavras-conceito oriundas desse idioma para melhor expressar temas essenciais ao nosso debate.

O silenciamento forçado modificou a nação Jaguaribaras, mas também estabeleceu um compromisso de sobrevivência e resistência através de uma dimensão tida como extremamente importante: a memória. Na perspectiva do povo *Karão Jaguaribaras*, a memória não se limita ao passado remoto: ela se manifesta como um elemento vivo e pulsante, central na preservação da cultura e na sustentação da identidade coletiva. Presente no cotidiano dos habitantes do *Kalembre*, a memória está entrelaçada ao modo de viver de cada pessoa — não é apenas um processo psicológico de armazenar emoções, imagens ou eventos. Na tradição, ela constitui uma força vital que orienta práticas e valores, expressando-se também por meio de acervos tangíveis, incluindo as artes, os sítios arqueológicos, os objetos salvaguardados em museus ou em coleções particulares ou ainda, no próprio *Kalembre*, manifestação viva e dinâmica dessa memória. Nós reconhecemos como um povo multilíngue, transitando entre diferentes linguagens, mas preservando elementos únicos e específicos entre nós. Essa singularidade se manifesta não apenas na fala, mas também em formas visuais e simbólicas de comunicação.

Olhares sobre as artes dos povos indígenas

Antes de apresentar qualquer debate acadêmico sobre arte, destacamos, logo de início, uma contestação apresentada por Denilson Baniwa, artista do povo Baniwa, em uma entrevista para Marcelo Garcia Rocha: "A maior preocupação das populações indígenas, talvez, até agora inclusive, é mais em sobreviver ao genocídio e às violências cotidianas, do que se preocupar sobre o que é arte ou sobre terminologias da arte" (Rocha, 2021, p. 21). Logo, refletindo a partir disso, consideramos que definir a arte, ou criar um conceito, não é prioridade das pessoas indígena no momento. Daiara Tukano e Jaider Esbell, ao tencionarem o uso da categoria arte ou ainda a necessidade da originalidade das produções artísticas indígenas, destacam que as suas expressões artísticas partem de saberes coletivos de seus povos, e não da ação individual de profissionais especializados (Paula e Marques, 2024). A questão aqui é fazer com que seja aberto um leque de questionamentos sobre o que já está escrito e o que está sendo apresentado nos ambientes em que se criam formadores de opinião, inclusive no mundo acadêmico.

Airton Krenak, nesse sentido, argumenta que as separações entre arte, ciência, vida cotidiana, etc., não fazem sentido aos povos indígenas: "Durante muito tempo, nós todos fomos orientados que tem uma coisa que é ciência, outra que é arte e uma coisa ampla que a gente chama de 'conhecimento'. Eu nunca acreditei nessa separação" (Krenak, 2023, s/p). Isso implica, conforme aponta Krenak, que não há "artistas indígenas", tal como na concepção ocidental de arte ou de fazedores profissionais de arte. A demanda especializada das galerias de arte contemporânea, contudo, tem alçado a algumas pessoas indígenas específicas a essa condição (Krenak, 2023).

Esse talvez seja um movimento de atualização da forma como as pessoas indígenas estão sendo representadas nos museus e galerias, tendo em vista que não é novidade nesses espaços a exposição da cultura material indígena (Oliveira e Santos, 2022). A criação de museus indígenas ao longo do século XX (Gomes e Vieira, 2014; Santos, 2016), assim como a ampliação de indígenas pesquisadores na universidade (Amado, 2020), provocam um diálogo a partir de outras vias junto às instituições não indígenas, bem como ampliam a agenda de pesquisa dos povos originários (Smith, 2018). Desse modo, temos em curso um contexto bem particular, situado historicamente, no qual esses grupos contrapõem as narrativas dominantes, reivindicando o direito de narrar suas próprias histórias e, ao passo disto, criticando as imagens estereotipadas geradas pela perspectiva colonial (Said, 2021).

No que diz respeito à arte, temos que considerar também que as culturas indígenas serviram, e ainda servem, de base em muitos discursos de artistas, sem que necessariamente haja diálogo efetivo com as concepções de arte para os povos nativos (Paula e Marques, 2024). As representações desses povos passaram pela idealização do romantismo que buscava referências genéricas sobre o que eram os povos indígenas no século XIX, até comodificação de heranças culturais (Oliveira e Santos, 2022; Schaan, 2015). Ainda que essas expressões artísticas tenham sido observadas em diferentes períodos pelos não indígenas, somente com as pesquisas em Antropologia e

Arqueologia que elas foram incorporadas como foco de estudos sistemáticos sobre seus sentidos dentro de contextos internos dessas culturas (Paula e Marques, 2024; Vidal, 2000). É verdade, porém, que algumas dessas leituras acadêmicas situaram a arte indígena como expressão do primitivismo ou, quando não havia possibilidade de negar a capacidade técnica e seu refinamento estético, como algo impossível de ser produzido por esses grupos humanos (Vidal, 2000).

Com a renovação nos estudos sobre o tema, na Antropologia a partir das décadas de 1960 e 1970, consolidou-se a perspectiva de que o que chamamos de arte indígena tem dimensão totalmente diferente daquela que a sociedade ocidental compartilha. Entre esses povos, a produção artística está inextricavelmente ligada à funcionalidade — seja por meio de utensílios, adornos ou artefatos carregados de significado coletivo. Não há, desse modo, um objeto meramente decorativo — todos cumprem uma finalidade social. A ornamentação não é gratuita; decorre diretamente de um propósito prático. Isso se dá em contextos culturais nos quais não se estabelece distinção clara entre indivíduo e coletividade, trabalho e lazer, ou direitos e deveres. A estética, portanto, não é pessoal, mas sim expressão do coletivo. As formas visuais tradicionais transmitem mitos, cosmologias e a estrutura social, além de afirmarem o pertencimento do grupo num universo mais amplo (Ribeiro, 1989; Vidal, 2000).

Assim, a partir dos debates antropológicos, a arte indígena não deve ser compreendida como vestígio de um passado distante ou como símbolo de um Éden perdido, como frequentemente sugerido por cronistas, viajantes e estudiosos que documentaram as manifestações gráficas dos povos indígenas até parte do século XX. Ao contrário, essas manifestações são centrais para a compreensão da vida em sociedade, pois expressam concepções sobre a pessoa humana, categorização social e material, bem como mensagens relativas à ordem cósmica. As pesquisas sobre o tema identificam os mecanismos por meio dos quais as diversas culturas expressam esteticamente significados cognitivos, ordenando e comunicando sua percepção do mundo e de si mesmas. Para compreendê-la em seus próprios termos, é essencial considerar não apenas o conteúdo simbólico, mas também a habilidade técnica, as qualidades formais e o design que estruturam essas manifestações visuais. Para isso, incorporam-se metodologias que descrevem a matéria-prima, o modo de aplicação, os aspectos estilísticos e cromáticos, além de análises sociais, simbólicas e estéticas (Vidal, 2000)

Reconhece-se, ainda, que o contato interétnico pode impactar a produção artística, mas também pode reforçar práticas tradicionais no contexto da afirmação identitária (Vidal, 2000). Ao lado disso, tendo em vista a inserção de artistas indígenas nos contextos de exposições contemporâneas de arte, entendemos que nesse cenário de transformações políticas e econômicas decorrentes da interação com a sociedade nacional, há atualização dos impactos suas formas e significados, inclusive a partir das vias da violência epistêmica (De Moura, 2020). Os grafismos corporais, as pinturas em objetos rituais, os trançados, as esculturas em madeira e as inscrições em suportes contemporâneos como o papel, a tela e o mural urbano, tecido, revelam a riqueza de um pensamento visual que comunica e

organiza o mundo por meio de códigos próprios, enraizados em contextos coletivos e cosmológicos na contemporaneidade. Neste sentido, a análise das artes visuais indígenas demanda uma abordagem intercultural capaz de reconhecer a diversidade presente nas formas de criação visual dos povos originários. O que se expressa nos traços, cores e formas não são apenas aspectos materiais ou formais, mas narrativas vivas, memórias de clãs, mapas simbólicos dos territórios e até presenças de entidades espirituais. Ao adentrar esse universo, é necessário desestabilizar as categorias convencionais da arte ocidental e acolher outras lógicas de produção, circulação e significado.

É nesse sentido que incorporamos o debate sobre artivismo (Quesada, 2019) para pensar a relação entre as produções artísticas dos povos indígenas em seus territórios – também inscrita em seus corpos – e as articulações com o contexto hegemônico da arte brasileira (De Moura, 2020). Nesse contexto relacional de conceitos e modos de produzir arte, observamos que a atuação de artistas indígenas emerge de reivindicações de existência e pertencimento de nossos povos na arte contemporânea, visto que, neste o cenário ainda há comportamentos excludentes. Trazer a temática arte indígena à tona não se vincula a mera birra em querer exclusividade em espaços, mas fazer as pessoas entenderem a subjetividade de pertencimento de cada grupo.

No contexto das lutas indígenas contemporâneas, o artivismo surge como uma estratégia central de resistência, visibilidade e afirmação identitária. A interlocução entre arte e ativismo, longe de ser um fenômeno novo, já está presente há gerações nas práticas culturais dos povos originários. Nesse sentido, utilizamos esse conceito considerando que

> O artivismo indígena faz referência ao trabalho artístico contemporâneo de indivíduos indígenas que se utilizam das ferramentas comunicacionais da arte contemporânea para realizar críticas que demandam ativismo contra o sistema político da sociedade brasileira envolvente, principalmente no que tange ao diálogo, o (des)respeito, o reconhecimento dos direitos indígenas e as disputas travadas com relação às demarcações territoriais das diferentes etnias indígenas no Brasil. (Quesada, 2019, p. 100)

Considerando isso, na seção a seguir debateremos como arte é gestada nas concepções do povo *Karão Jaguaribaras*, tendo em vista sua situação contemporânea e suas articulações em termos de reivindicação de direitos etnicamente diferenciados.

Arte para os *Karão Jaguaribaras*

A cultura *Karão Jaguaribaras* mantém ricas tradições de práticas espirituais, sociais e econômicas, profundamente enraizadas e uma organização social complexa. Nossas atividades se refletem por meio de nossas ações divididas em mundos: mundo material e espiritual. A arte, seja ela manifestada através das pinturas corporais, escrita, cerâmicas, do

trançado na palha, da arquitetura entre outras, ocupa um lugar central na expressão de nossa identidade coletiva. Assim, as práticas artísticas englobam uma vasta gama de técnicas manuais que demonstram não somente habilidades com artes geométricas detalhadas, mas também funcionam como expressões de valores culturais, sociais e cosmológicos, ultrapassando, desse modo, a mera decoração com fins estéticos.

As *Taowás*, entendidas por nós como *linguagens fixadas*, pois elas são sobrepostas ou estruturam materialmente os corpos, humanos ou não, como a pele, a madeira, instrumentos musicais ou o tecido. Enraizada na própria memória, estão inscritas nos rituais, nas danças, nas narrativas e nas marcas do tempo, construindo socialmente a relação de envolvimento com a vida no seu sentido mais amplo, incluindo nosso cosmos, o mundo dos espíritos, a natureza, nossa história, o *Kalembre*. Esse sistema de grafismos e pinturas tem sido transmitido entre gerações por meio da oralidade, da sua expressão no corpo e da prática artística coletiva. Cada *Taowá* carrega um código que comunica pertencimento, proteção, linhagem, território e espiritualidade.

Quando inscritas sobre objetos, utiliza-se uma técnica particular denominada *Ytañá* que, traduzido de forma aproximada, significa escrita sobre rochas, sendo *Yta* (rocha) e *añá* (expressão de escrita): em um sentido amplo, porém, as *Ytañá* são aplicadas em objetos resistentes de forma geral, incluindo os suportes rochosos. Nesse caso, os objetos, em rocha ou não, recebem grafismos e pinturas que, entre outros aspectos, têm durabilidade temporal maior, bem como é pensada para ser vista, tocada e, tal objeto, ser utilizado em seus fins práticos e rituais. Do ponto de vista formal (Vidal, 2000), as *Taowá* se dividem em pinturas e grafismos, produzidos com materiais extraídos da natureza, tais quais o fruto do jenipapo - do qual se produz a tinta, carvão, sedimentos de diferentes cores, frutas e cascas de árvores. A diferença diz respeito à origem das mensagens transmitidas pelas figuras: no primeiro caso, a mensagem parte do mundo para o indivíduo; no segundo caso, parte do indivíduo para o mundo (Karão Jaguaribaras, 2022). Ainda nesse aspecto, de forma geral, as pinturas tendem a ser imagens figurativas ou abstratas de seres humanos ou espirituais. Já os grafismos, tendem a ser geométricos, constituindo-se a partir de diferentes traços que, juntos, compõem um padrão que podem sugerir a composição de muitas imagens sobre um mesmo suporte. Em ambos os casos, as *Taowá* irão expressar:

- Símbolos ancestrais: através de formas geométricas que evocam histórias e linguagens ancestrais, bem como pinturas que incorporam representações de animais, plantas, astros e outros fenômenos naturais; ou
- Figuras sagradas: desenhos de seres que representam a espiritualidade e divindade utilizados nos rituais servindo como uma ponte para o passado espiritual e cultural do povo ao momento presente/atual.

Logo, entre nós, *Karão Jaguaribaras*, os grafismos e pinturas corporais não são reproduzidos de maneira aleatória. Eles seguem orientações cosmológicas, obedecem a ritmos cerimoniais e evocam entidades. Quando pintado no corpo, especialmente em momentos de celebração ou resistência, as *Taowá* atua como proteção espiritual e evocação da ancestralidade. Na medida em que a pintura ou o grafismo corporal constituem signos de socialização (Vidal, 2000), com as representações compartilhadas pelo grupo

(Van Velthem, 2012) eles constroem corpos num contexto de reivindicação étnica do grupo, suscitando tensões, sendo esses corpos territórios de luta e de afirmação identitária (Barata; Beltrão, 2014). Desse modo, o corpo não é apenas uma entidade física, mas também um símbolo social que conecta as dimensões do indivíduo, do grupo e do cosmo. Por isso, o corpo é construído ao longo da vida, através de vários processos sociais corporificados em rituais, pinturas, ornamentos (Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro, 1979).

Por outro lado, tais corpos humanos são construídos socialmente e interagem com as outras dimensões do cosmo também através dos objetos que, por sua vez, possuem *Taowás*. O cachimbo, por exemplo, não é apenas instrumento de fumo, mas também um condutor de palavras sagradas, utilizado em momentos cerimoniais e de escuta espiritual. Os potes, usados para armazenar alimentos, bebidas ou água, recebem *Taowás* que evocam fertilidade, proteção e equilíbrio. Já os fragmentos de panelas, mesmo quebrados, mantêm os vestígios da história, são como páginas rasgadas de um livro que ainda pode ser lido com atenção e cuidado. A partir disso, posso afirmar que as linguagens escritas nas rochas não simbolizam apenas formas geométricas ou artísticas, mas carregam emoções e significados intrínsecos à cultura dos *Karão Jaguaribaras*, assim como os sentimentos que elas representam. Portanto, trago aqui imagens de alguns objetos salvaguardados com meu povo.

Figura 1. Cachimbo cerimonial (à esquerda) e fragmento cerâmico com *Taowá* (à direita)



Fonte: Acervo do Museu *Eyêê Kafuba*: Casa da memória do povo Karão Jaguaribaras (2025)

Para além dos objetos portáteis, as *Taowá*, inscritas a partir das *Itañá*, são produzidas sobre afloramentos rochosos em diferentes partes do *Kalembre*. Nomeadas pelos arqueólogos como arte rupestre, essas manifestações são, para meu povo, formas muito antigas de linguagem visual que, surpreendentemente, resistem até hoje, mantendo seu legado na contemporaneidade e continuando a interagir com as pessoas que as acessam. Esses desenhos, gravuras e pinturas realizados por nossos ancestrais geralmente materializaram elementos da natureza, animais, cenas do cotidiano, figuras abstratas, calendários e outras formas, variando conforme a cultura. Servem para registrar momentos importantes da vida dos ancestrais, estando relacionadas às cosmologias e vivências sociais.

Figura 2. Pote cerâmico com grafismos circulares e incisos na borda (à esquerda) e fragmento cerâmico com *Taowá* (à direita)



Fonte: Acervo do Museu *Eyêê Kafuba*: Casa da memória do povo *Karão Jaguaribaras* (2025)

Nas imagens a seguir, debateremos o conteúdo simbólico de algumas das *Taowá* do meu povo, tendo em vista as definições de técnica e formais que apresentamos anteriormente. Como a linguagem fixada possui uma identidade própria, da qual se entende suas mensagens entre o povo, há nomeação para cada uma delas. A *Taowá* Conexão, por exemplo, é um grafismo que representa o ritual de oferecer, selar e fortalecer vínculos sagrados. As formas entrelaçadas remetem ao gesto cerimonial da união entre o corpo e o espírito, entre os seres humanos e os encantados. O uso das cores preta e vermelha simboliza, respectivamente, a força ancestral e a energia vital. A composição simétrica demonstra o equilíbrio, indicando que tudo aquilo que é consagrado retorna ao mundo em forma de proteção e ensinamento.

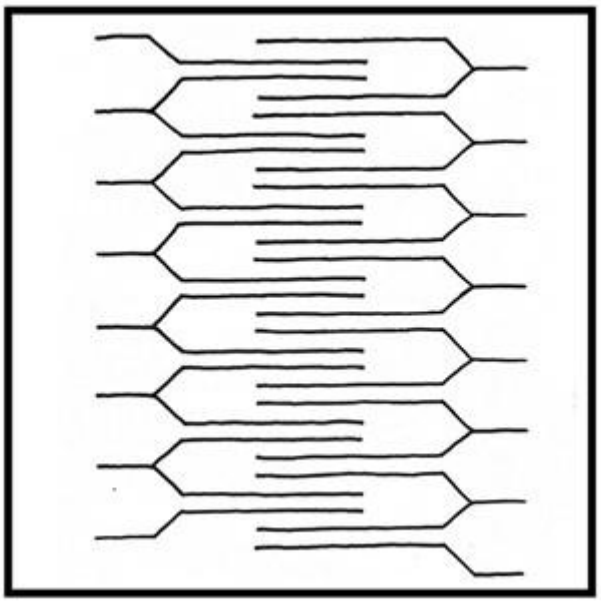
Figura 3. *Taowá* Conexão



Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

A *Taowá* Caminhos de ida e volta representa a circularidade dos deslocamentos, das memórias e dos saberes adquiridos ao longo da vida. As linhas ramificadas evocam trajetos que não se encerram, mas retornam, se bifurcam e se reencontram, como os rios, os troncos e as palavras ancestrais que percorrem os corpos e territórios da memória. Esse padrão gráfico remete à dinâmica dos movimentos que não são apenas físicos, mas espirituais, pedagógicos e afetivos, são deslocamentos que criam e recriam o pertencimento. As linhas duplicadas indicam fluxos em sentidos opostos, sugerindo não apenas uma viagem de ida e volta no tempo, mas também o diálogo contínuo entre o passado e o presente.

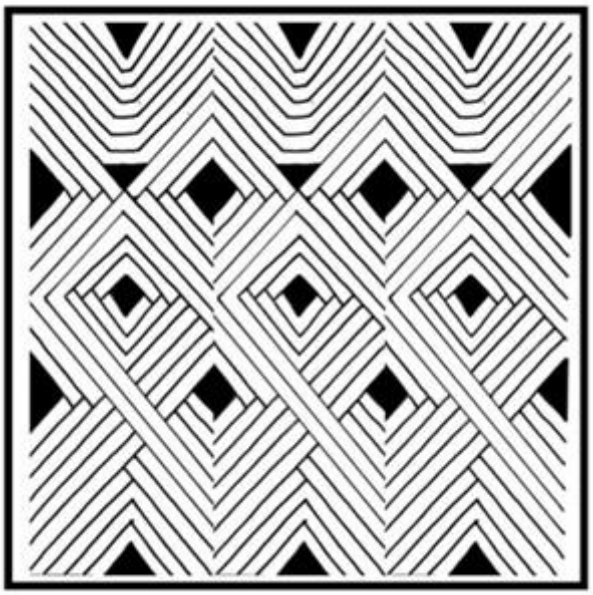
Figura 4. *Taowá* Caminhos de ida e volta



Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

A *Taowá* Guardião dos Olhos Antigos representa a presença constante da ancestralidade como força observadora e orientadora do futuro. As formas centrais destacadas remetem a olhos que tudo veem: vigilantes do tempo, guardiões do território e da memória. O padrão repetido em losangos cruzados configura um campo de força visual que comunica proteção, multiplicidade de visões e continuidade da linhagem. A repetição simétrica e o entrelaçamento de linhas destacam a permanência dos saberes antigos que sustentam as novas gerações. O contraste entre os traços densos e os espaços em branco cria um ritmo visual que simula o abrir e fechar dos olhos do mundo espiritual. É um grafismo que transmite escuta, atenção e firmeza, ao mesmo tempo são atributos fundamentais dos encantados que acompanham o caminhar.

Figura 5. *Taowá* Guardião dos olhos antigos

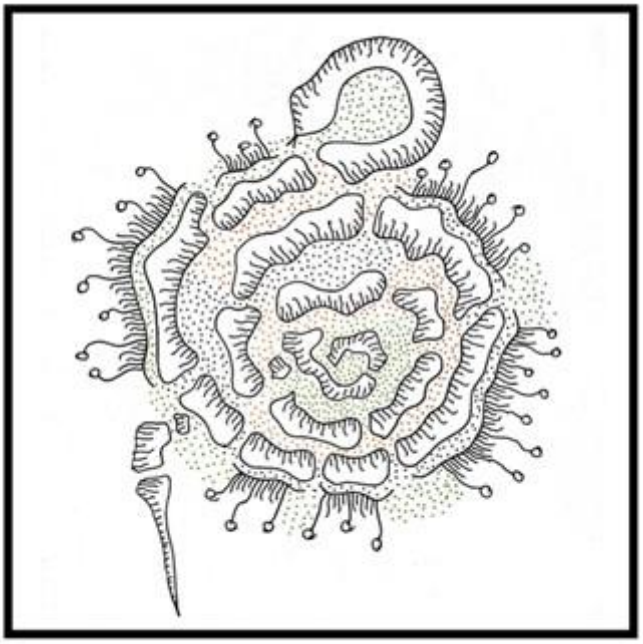


Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

A Serpente Mundo representa o universo como um corpo vivo e em espiral, onde o tempo não é linear, mas se move em voltas, retornos e renascimentos. Em nossa percepção, a serpente não é apenas um animal, mas uma entidade de força ancestral que habita os ciclos da vida, da morte e da transformação. Seu movimento circular desenha o próprio princípio da criação: o gesto do mundo que se faz e refaz. A forma em que a pintura se encontra traz um traçado orgânico, composto por formas sinuosas que se entrelaçam em direção ao centro, como se a serpente estivesse enrolada sobre si mesma, protegendo o segredo da origem. Ao redor, pontuações delicadas em verde e vermelho sugerem as energias da cura e da vitalidade, pulsando desde o interior para o exterior, como o sopro da floresta que se expande. Nós compreendemos o mundo como um corpo-território: tudo que existe está conectado por fios invisíveis de reciprocidade. A serpente é guardiã desses fios. Ela ensina que a sabedoria não está apenas no futuro, mas no retorno ao que parecia antigo. Como um espelho da terra e do céu, ela movimenta o tempo como quem dança entre mundos — entre o visível e o encantado. Assim, a Serpente Mundo é mais do que arte, é um oráculo.

Uma pintura que fala de origem, conexão, continuidade e da sabedoria em forma de curva.

Figura 6. *Taowá* Serpente Mundo



Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

As serpentes não estão apenas nas ilustrações, elas estão presentes no cotidiano, nas experiências sensíveis e nos ensinamentos entre meu povo. Desde cedo, as crianças aprendem a observar e respeitar a vida das serpentes, compreendendo seus movimentos, seus ciclos e sua simbologia. O convívio com esses seres não é guiado pelo medo, mas pela escuta e pelo aprendizado, pois se entende que cada uma delas carrega uma mensagem e uma força específica. As serpentes ensinam sobre o tempo certo de mudar, de se recolher, de silenciar e de agir.

Na infância *Karão Jaguaribaras*, é comum ouvir relatos de encantamentos, sonhos e aparições envolvendo serpentes, experiências que são acolhidas como parte dos caminhos de iniciação espiritual. As crianças são instruídas pelos mais velhos a reconhecer os sinais deixados pelas cobras, tanto no corpo da terra quanto nas histórias que nos atravessam. Aprender com as serpentes é, também, aprender sobre transformação, proteção e sabedoria. Elas se tornam mestras silenciosas que acompanham o processo de crescimento e amadurecimento dos pequenos, funcionando como símbolo de conexão entre o visível e o invisível, entre o terreno e o encantado.

A arte *Taowá*, ao incorporar figuras serpentinas em seus grafismos, torna visível essa pedagogia ancestral. Cada traço remete a ensinamentos que não se limitam a uma narrativa linear, mas que operam por meio de sensações, visões e experiências corporais. A observação das serpentes se transforma em linguagem artística, em tecnologia simbólica e em filosofia prática de vida. Portanto, a pedagogia das serpentes não se restringe ao ensino tradicional, mas amplia a compreensão de educação como vivência

coletiva e sensorial. Essa pedagogia se manifesta nas histórias contadas ao redor do fogo, nas orientações dadas durante os rituais, nos cantos e nos gestos de cuidado e atenção ao caminhar pelo território. Ao colocar as serpentes como oráculos, reafirma-se a presença de uma epistemologia que não dissocia corpo, espírito e território. Trata-se de uma educação que pulsa junto à terra e que molda a sensibilidade das gerações mais novas, garantindo a continuidade dos saberes *Karão Jaguaribaras*.

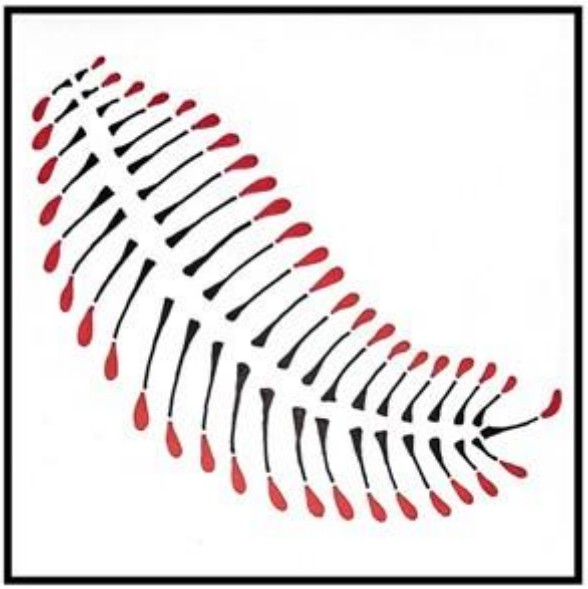
Figura 7. Cobra de capim



Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

A *Taowá* Casulo expressa o momento de pausa, recolhimento e gestação do ser em conexão com o tempo. Inspirado nas formas orgânicas do corpo e do ciclo de transformação da natureza, esta linguagem se articula como um ventre à espera do tempo certo de renascer. Para nós, o casulo é símbolo da paciência. É nele que se escuta o que está por vir, onde se preparam os cantos, onde se tece o silêncio fértil do renascer. Cada ponta curva do desenho parece pulsar como batimento ou respiração, num ritmo que lembra os ciclos do corpo e da floresta. O movimento espiralado evoca a ideia de retorno ao centro, não como retrocesso, mas como reencontro. É o momento em que o ser volta para si, para ouvir os conselhos da memória e preparar a travessia. Casulo, no entanto, é uma arte que guarda o intervalo sagrado entre o que já foi e o que ainda virá. Um abraço do tempo em si mesmo.

Figura 8. *Taowá* Casulo



Fonte: Merremi Karão Jaguaribaras (2025)

Como vimos, então, as *Taowá* são formas de comunicação que representam não apenas um meio de transmissão de informações, mas também uma maneira de preservar e compartilhar saberes, histórias e identidades entre grupos, pessoas e através do tempo. Nesse sentido, desempenham papel necessário na formação social e no fortalecimento étnico do meu povo. Nessa lógica, posso afirmar que, para o meu povo, elas são entendidas como um sistema simbólico de comunicação visual, no qual as figuras e símbolos ali apresentados são usados para codificar e transmitir significados. Essa forma de escrita não envolve necessariamente palavras, mas é uma linguagem visual composta por signos que têm um valor comunicativo. Elas representam um recurso linguístico que se adapta e se transforma ao longo do tempo, sendo constantemente mantido e aprimorado.

Os traços deixados nos artefatos ritualísticos de uso cotidiano, como o cachimbo, os potes de barro ou fragmentos de panelas de barro, por exemplo, são registros sensíveis de conexões e da vivência coletiva, cada linha, cada curva, cada marca carrega consigo uma história, um gesto, uma intenção. Essa prática artística manifesta a identidade, as histórias e a espiritualidade de nossa etnia passada de geração em geração através de técnicas, signos e símbolos distintos. As *Taowá* nos mantêm conectados ao passado de nossos ancestrais, que reflete o espírito, a história e a cosmovisão manifestada através dos símbolos. Por meio das linguagens fixadas, reafirmamos a conexão com o território, com os clãs e com o cosmos.

O artivismo indígena como instrumento de fortalecimento político e identitário do povo *Karão Jaguaribaras*

As manifestações artísticas atuam, assim, como tecnologia de memória, permitindo a transmissão intergeracional de conhecimentos e valores fundamentais. Mas, ao mesmo tempo, elas dialogam com a sociedade não indígena, rompendo barreiras de linguagem e promovendo um exercício pedagógico intercultural. Fora do sistema cosmológico do *Kalembre*, a arte indígena torna-se um canal potente de educação e de sensibilização, contribuindo para o enfrentamento ao racismo estrutural, da invisibilidade e da deslegitimação dos saberes dos povos originários. Portanto, o artivismo que praticamos entre nós deve ser compreendido como uma prática política enraizada na ancestralidade e articulada aos desafios contemporâneos. Ele reafirma o direito à expressão cultural autônoma e fortalece os vínculos coletivos.

É se conectando a esse universo da arte que encontrei uma maneira de enfrentar essas imposições e mostrar ao mundo que minha cultura não apenas existe, mas floresce, segue a contemporaneidade, se adapta às dinâmicas sociais e continua a contar suas próprias narrativas, com a força de quem nunca deixou de existir. Como indígena artista-pesquisadora, participei de diversas atividades ligadas à arte contemporânea, contribuindo para a difusão e valorização das expressões artísticas indígenas. Entre essas atividades, destaco as que faço fora do meu *Kalembre*, tais como oficinas socioeducativas: encontros voltados para a troca de saberes, nos quais compartilhei técnicas artísticas, conceitos estéticos e espirituais e referências culturais, promovendo o aprendizado coletivo e o fortalecimento da identidade indígena por meio da arte; aulas de curadoria: momentos dedicados ao estudo e à prática da curadoria, explorando a organização de exposições, a seleção de obras e a construção de narrativas visuais que dialoguem com diferentes contextos socioculturais; exposições coletivas: participação em mostras artísticas em equipamentos culturais espalhados pelo Brasil ao lado de outros criadores, apresentando trabalhos que expressam minha trajetória, a de meu povo e a identidade, ampliando a visibilidade das artes indígenas no cenário contemporâneo, especialmente as artes *Karão Jaguaribaras*; rodas de conversa: espaços de diálogo e reflexão sobre arte, cultura e ancestralidade, onde compartilhei experiências e perspectivas, fortalecendo o debate sobre a presença indígena na arte contemporânea; palestras: apresentações sobre minha pesquisa e produção artística, abordando temas como memória, identidade, resistência e os desafios da arte indígena no cenário atual.

Mesmo assim, a ocupação desses espaços ainda é limitada, e, além disso, percebe-se a escassez de materiais de pesquisa produzidos por nós mesmos. Em ambientes onde a arte indígena poderia ser amplamente reconhecida e valorizada, muitas vezes ela aparece enquadrada em perspectivas que a simplificam, ou a aproximam de estereótipos já consolidados. Percebe-se a força desses estereótipos quando, em palestras, oficinas ou rodas de conversa, somos confrontados com perguntas que buscam nos enquadrar em uma imagem homogênea do que seria “o indígena verdadeiro”. É comum que essas indagações nos associem a uma aparência

amazônica, aos traços fisicamente idealizados ou romantizados, ou ainda à figura do "índio tupinizado", como se existisse um único modelo legítimo de ser indígena no Brasil.

Tal cenário evidencia como muitos não reconhecem que os povos indígenas vivem em diferentes formações socioculturais, ambientes, corpos e temporalidades. Para parte da sociedade, "ser indígena" ainda é uma imagem fixa, um estereótipo associado a adereços, cor da pele, modo de vestir ou práticas específicas. O problema não está apenas na curiosidade, mas no fato de que esse imaginário limita nossa presença a uma figura cristalizada no passado, o que produz constrangimentos e apaga nossa contemporaneidade. Essas situações, de manifestações explícitas ou sutis de estereotipação, demonstram que ainda enfrentamos expectativas externas que tentam moldar nossa identidade a partir de padrões fixos estabelecidos por olhares coloniais. Isso afeta diretamente a forma como nossas narrativas são recebidas e como somos percebidos como intelectuais, artistas e sujeitos políticos.

Um exemplo, amplamente discutido, ocorreu em um vídeo que se tornou conhecido nas redes, em que uma professora, ao tentar "ensinar" como os indígenas falam, bate repetidamente na própria boca enquanto vocaliza sons estereotipados.[4] A intenção, aparentemente lúdica, acabou reproduzindo práticas que desumanizam, infantilizam e ridicularizam povos originários, reforçando imagens que não têm relação com nossas línguas, histórias ou expressões culturais. Casos como esse revelam o quanto ainda é necessário construir caminhos educativos responsáveis, que valorizem a escuta e reconheçam a diversidade dos povos indígenas sem recorrer a representações caricatas.

Em alguns contextos institucionais, a presença de artistas indígenas tende a ser compreendida dentro de agendas de diversidade, nem sempre acompanhadas de um compromisso efetivo com o fortalecimento de nossas narrativas e modos próprios de criação. Esse enquadramento pode resultar em participações que, embora importantes, nem sempre garantem condições adequadas de escuta, autonomia ou reconhecimento da amplitude e complexidade de nossas linguagens artísticas. Consequentemente, muitos artistas indígenas experimentam sensações de deslocamento ou de inadequação, sobretudo quando se veem diante de expectativas externas que buscam enquadrar suas obras em padrões previamente estabelecidos, como por exemplo, seguir um ineditismo nas obras, que muitas vezes não faz parte da realidade do artista indígena por se tratar de eternizar narrativas que por vezes são sagradas e que precisam ser recontadas. Tais condicionantes acabam por limitar a plena expressão de nossa potência criativa, estética e política. Reconhecer esses desafios é essencial para avançarmos na construção de espaços que acolham nossas múltiplas formas de ser, criar e narrar o mundo.

[4] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/professora-afastada-de-escola-apos-ironizar-povos-indigenas-nos-eua-veja-video-25247910#:~:text=Mundo%20Estados%20Unidos-Professora%20%C3%A9%20afastada%20de%20escola%20ap%C3%B3s,ind%C3%ADgenas%2C%20nos%20EUA;%20veja%20v%C3%ADdeo>. Acesso em: 28 nov. 2025.

Meu ato de artivismo, portanto, não se vincula em provar que somos contrários aos não indígenas, e sim defender quem somos enquanto seres que vivem uma cultura específica diante a tanta diversidade e que atuar como artista ativista indígena vai além de categorizações. No caso do meu povo *Karão Jaguaribaras*, as expressões artísticas, sejam elas corporais, visuais e ritualísticas, operam como meios de continuidade das memórias coletivas e como formas de reivindicação política. Nesse sentido, a arte constitui-se como linguagem de manifesto, de preservação de saberes, preservação da memória e de comunicação entre mundos.

Paulo Raposo (2023) traz uma contribuição densa ao debate sobre o artivismo, compreendido como prática estética insurgente que se configura em contextos de crise global. Raposo diz que a arte assume também a função de intervir diretamente na organização social, instaurando brechas de desavenças e reelaboração simbólica dos modos de viver e resistir. Nesse caso, artivismo, portanto, não se limita a uma crítica discursiva ou representacional, mas se realiza como uma ação capaz de reorganizar afetos, comunidades e horizontes políticos. Essa ideia dialoga fortemente nas práticas artísticas do meu povo, para o qual a arte, a espiritualidade e a política são inseparáveis e onde o artivismo se manifesta na pele, na oralidade, nas *Taowá* e nas ações ligadas à ancestralidade e articulações políticas. Segundo Raposo, o artivismo, portanto, não é apenas denunciar, mas projetar um modo de plantar mundos possíveis a partir das ruínas do presente.

Essa concepção de arte como prática ética, política e sensível se aproxima das experiências artísticas de nós, povos indígenas, em especial no que se adentra ao entrelaçamento entre corpo, território, espiritualidade e memória. No caso de meu povo, as linguagens visuais, como as *Taowá*, os rituais e os cantos, não são separáveis da vida cotidiana ou da luta por direitos. Essas expressões são formas de dizer o mundo, de reagir às violências históricas e de reafirmar modos de existência. Autores como Ailton Krenak (2019) reforçam essa perspectiva ao problematizar a centralidade das práticas de resistência de povos indígenas no geral. Para Krenak, as lutas sociais indígenas não se apresentam como representação simbólica desconectada da vida, mas como continuidade da existência coletiva, um modo de estar no mundo com sentido.

No contexto indígena, especialmente entre meu povo, o artivismo se manifesta como prática cosmológica, que organiza o presente e projeta futuros em diálogo com os saberes ancestrais associados com a atualidade. A arte se torna um canal de comunicação com o sagrado, com os mais velhos e com os não indígenas também, sendo mobilizada como estratégia pedagógica para a transmissão de valores, narrativas e princípios. Quando uma *Taowá* é traçada na pele, quando o corpo reage em ritual ou quando a voz entoa cantos de resistência, não se trata apenas de uma performance cultural, trata-se da própria expressão de um modo de vida em constante luta por reconhecimento e continuidade.

Conclusão

No artigo, consideramos que a arte indígena do povo *Karão Jaguaribaras*, com ênfase nas *Taowá*, como um processo que articula resistência, memória e identidade. Desenvolveu-se uma análise ancorada na observação, que integrou a pesquisadora junto ao povo, sem que houvesse separação diante do fenômeno estudado. Esse enfoque contribuiu para uma leitura mais sensível das dinâmicas socioculturais que envolvem a produção artística.

O percurso metodológico permitiu compreender que a arte *Taowá* também se insere no campo do artivismo contemporâneo, ao estabelecer diálogos com as pautas de reivindicação por direitos e visibilidade (Quesada, 2019). Nesse contexto, a arte atua como ferramenta política e pedagógica, contribuindo para a construção de narrativas próprias e para a desconstrução de estereótipos. As experiências compartilhadas em oficinas, exposições, rodas de conversa e outras ações culturais revelam o potencial da arte como meio de interlocução entre diferentes contextos sociais.

As artes visuais indígenas não podem ser compreendidas a partir das categorias ocidentais convencionais de arte, como o estético pelo estético ou a noção de arte enquanto objeto separado da vida (Vidal, 2000). Pelo contrário, as produções visuais indígenas nascem de cosmologias, rituais, modos de habitar e de se relacionar com o mundo natural e espiritual. Elas estão inseridas em práticas cotidianas e comunitárias, sendo, muitas vezes, inseparáveis de outras dimensões como o canto, a dança, narrativas e a oralidade. Nessa perspectiva, a arte indígena não é somente uma expressão individual ou decorativa, mas um saber ancestral que transmite conhecimentos e atua na formação subjetiva e coletiva de um povo.

Nos processos de formação, criação e representação dessas linguagens ancestrais, é fundamental destacar que as expressões ditas como grafismos são comuns entre os povos indígenas. No entanto, é importante ressaltar que cada povo possui suas próprias denominações, significados, propósitos e identidade, e que não deve ser generalizado para outros grupos. Na cultura do povo *Karão Jaguaribaras*, a *Taowá* deve ser vista como uma das codificações simbólicas da realidade. Ao considerarmos a linguagem visual, percebemos que ela é uma das formas de comunicação humana mais duradoura e eficazes. Essa linguagem transcende barreiras de tempo e espaço, acompanhando até as mudanças culturais, sendo fundamental para a organização das sociedades e para a nossa compreensão do mundo ao nosso redor.

Agradecimentos

Este artigo é parte da dissertação da primeira autora, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com apoio da CAPES via bolsa de mestrado. Agradecemos os comentários e sugestões do Prof. Dr. Uwira Xacriabá (UFPA) e do Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza (Unilab) durante a banca de defesa do trabalho.

Referências bibliográficas

AMADO, E. L. H. **Para além da Universidade:** experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. IdeAs, n. 16, 2020.

BANIWA, G. **O Índio Brasileiro:** O Que Você Precisa Saber Sobre Os Povos Indígenas No Brasil Hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BANIWA, G. **Indígenas antropólogos:** entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias. *In*: Rial, Carmem; Schwade, Elisete. Diálogos Antropológicos Contemporâneos. Rio de Janeiro: ABA, p. 47–57, 2016.

BARATA, C. G. C. B.; BELTRÃO, J. F. **Corporeidade e gênero em revistas brasileiras de Ciências Humanas (2008-13):** limites e contribuições ao debate sobre povos indígenas a partir do caso Tembé-Tenetehara. Espaço Ameríndio, v. 8, n. 2, p. 11-48, 2014.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

CARDOSO, R. **As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método**. *In*: CARDOSO, R. A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Introdução a uma história indígena**. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). Introdução a uma história indígena. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

DAMATTA, R. **O Ofício do Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues**. *In*: Nunes, E (org.). A aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Edson, 1978.

DANTAS, B.; SAMPAIO, J. A. J.; CARVALHO, M. R. G. de. **Povos indígenas no Nordeste brasileiro:** um esboço histórico. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). História indígena e do indigenismo. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

DEMARCHI, A. **Armadilhas, quimeras e caminhos:** três abordagens da arte na Antropologia contemporânea. Espaço Ameríndio, v. 3, n. 2, p. 177–177, 2009.

DE MOURA, C. D. **Street fight, vingança e guerra:** artistas indígenas para além do "produzir ou morrer". Espaço Ameríndio, v. 14, n. 1, p. 68–88, 2020.

ETCHEVARNE, C. **A ocupação humana do Nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa.** Revista USP, n. 44, p. 112–141, 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, R. de F. **Povos indígenas e Antropologia:** novos paradigmas e demandas políticas. Espaço Ameríndio, v. 9, n. 1, p. 322, 2015.

FERRO, M. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GOMES, A.; VIEIRA, J. P. **A rede cearense de museus comunitários:** processos e desafios para a organização de um campo museológico autônomo. Cadernos do CEOM, v. 27, n. 41, 2014.

HIPAMAALHE, F. F. B.; MATSAAPE, F. L. F. B. **Umbigo do Mundo:** mitologia, ritual e memória Baniwa Waliperedakeenai. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

KARÃO JAGUARIBARAS, G. **Memória, silenciamento e evidência étnica:** uma etnografia indígena com o povo Karão Jaguaribaras. 2025. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras, Quixadá, 2025.

KARÃO JAGUARIBARAS, G.; LOPES, R. C. dos S. **Ybutrytê:** corpo, sangue e memória dos Karão Jaguaribaras no Ceará. *In*: SAMPAIO, P.; CAVALCANTE, T. L. V. História indígena e do indigenismo no brasil: enfrentando o colonialismo, propondo caminhos decoloniais. Teresina: Cancioneiro, 2024.

KARÃO JAGUARIBARAS, M. **WÚPY *TAOWÁ*:** Vestindo-se de linguagens. Ponta Grossa, PR: Uepg/Proex, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **Ailton Krenak | 22ª Bienal - Videobrasil**. 2023. Disponível em: <https://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/2247026/Ailton_Krenak_22a_Bienal?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

OLIVEIRA, J. P. D. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, v. 4, n. 1, p. 47–77, 1998.

OLIVEIRA, J. P. D.; SANTOS, R. de C. M. **De acervos coloniais aos museus indígenas: formas de protagonismo e de construção da ilusão museal**. João Pessoa: Editora Ufpb, 2022.

PAULA, L. R. N. de; MARQUES, J. **Arte Indígena Contemporânea:** apontamentos para uma perspectiva não eurocêntrica da História da Arte no Brasil. ARS (São Paulo), v. 22, p. 2–46, 2024.

PEIRANO, M. **Etnografia não é método.** Horizontes Antropológicos, v. 20, p. 377–391, 2014.

QUESADA, L. R. A. **Artivismo indígena e indigenista**. 2019. Doutorado em Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

RAPOSO, P. **Arte e política: o artivismo como linguagem e ação transformadora do mundo?** Giz – Gesto, Imagem e Som V. 8, p. 1-27, 2023.

RIBEIRO, B. G. **Arte Indígena, Linguagem Visual**. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1989.

ROCHA, M. G. **Arte indígena contemporânea por Denilson Baniwa.** Rotura – Revista de Comunicação, v. 2, p. 93-97, 2021.

SAID, E. W. **Orientalismo:** O Oriente Como Invenção Do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, S. da S. **Os Kanindé no Ceará:** o museu indígena como uma experiência em museologia social. *In*: CURY, M. X. (org.). Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate. São Paulo: Secretaria da Cultura; ACAM Portinari; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016.

SCHAAN, D. P. **Arqueologia, público e comodificação da herança cultural:** o caso da cultura marajoara. Revista Arqueologia Pública, v. 1, n. 1, p. 31–48, 2015.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras.** Boletim do Museu Nacional, Série Antropologia, n. 39, p. 2–19, 1979.

SILVA, I. B. P. da. **Vilas de índios no Ceará grande: dinâmicas locais sob o diretório pombalino**. Campinas, SP, Brasil: Pontes, 2006.

SILVA, I. B. P. da. **O Relatório provincial de 1863 e a expropriação das terras indígenas**. *In*: OLIVEIRA, J. P. de. A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TUXÁ, F. **Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade.** Anuário Antropológico, v. 48, n. 1, p. 61–66, 2023.

VAN VELTHEM, L. H. **O objeto etnográfico é irredutível?** Pistas sobre novos sentidos e análises. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, n. 1, p. 51–66, 2012.

VIDAL, L. **Introdução.** *In*: VIDAL, L. (org.). Grafismo indigena: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/Edusp, 2000.

Recebido em: 31/08/2025* Aprovado em: 24/11/2025* Publicado em: 31/12/2025

ENSINAMENTOS INDÍGENAS PARA O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL A PARTIR DE AILTON KRENAK: REVISÃO DE PARADIGMAS DE PRODUÇÃO E CONSUMO NA AGRICULTURA

GABRIELA MARIA LEME TRIVELLATO[1]
ESALQ/CENA/USP, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-1056-311X

RESUMO: *Este artigo partiu da entrevista de Ailton Krenak, renomado ambientalista e escritor indígena, na série Vozes da Floresta (2020), do Le Monde Diplomatique Brasil, para identificar fundamentos da cultura indígena que poderiam inspirar a revisão dos paradigmas de produção e consumo na agricultura brasileira no que se refere à apropriação dos territórios. No âmbito de estudo da multifuncionalidade da agricultura (MFA), diferentes autores reconhecem o papel dos agricultores familiares, em particular, no desenvolvimento territorial alicerçado na proteção ambiental. Reconhece-se que, ao exercerem a função produtiva em suas propriedades com seus familiares, estreitam laços com seus territórios, contribuindo em maior medida para a manutenção dos serviços ecossistêmicos em suas localidades. Este estudo de caráter qualitativo desenvolveu-se pelas estratégias de coleta de dados e análise documental, tendo por base a entrevista de Krenak e o arcabouço teórico da MFA. Trata-se de reconhecer que os modos de apropriação dos territórios pelos povos tradicionais podem oferecer valiosos ensinamentos no que se refere a dois aspectos principais: 1. relação com a localidade e gestão coletiva do território, e; 2. resiliência produtiva e paradigmas de produção e consumo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Multifuncionalidade da agricultura familiar; desenvolvimento territorial; serviços ecossistêmicos.*

ABSTRACT: *This article was based on an interview with Ailton Krenak, renowned environmentalist and indigenous writer, in the series Vozes da Floresta (2020), published by Le Monde Diplomatique Brazil, to identify indigenous principles that could inspire a review of the paradigms of production and consumption in Brazilian agriculture with regard to the appropriation of territories. Within the scope of the study of the multifunctionality of agriculture (MFA), different authors recognize the role of family farmers particularly in territorial development based on environmental protection. It is recognized that, by exercising the productive function on their properties with their families, they strengthen ties with their territories, contributing to a greater extent to the maintenance of ecosystem services in their localities. This qualitative study was developed through data collection and documentary analysis strategies, based on Krenak's interview and the theoretical framework of MFA. The aim is to recognize that the ways in which traditional people appropriate territories can offer valuable lessons regarding two main aspects: 1. relationship with the locality and collective management of the territory, and; 2. productive resilience and production and consumption paradigms.*

KEYWORDS: *Multifunctionality of family farming; territorial development; ecosystem services.*

---

[1] Doutora em Ciências pelo Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA/USP). Pesquisadora vinculada ao Grupo de pesquisa em Agriculturas Emergentes e Alternativas (AGREMAL), ESALQ/CENA/USP.

Introdução

Este artigo partiu da entrevista de Ailton Krenak para série Vozes da Floresta (2020), do Le Monde Diplomatique Brasil, para identificar valores culturais indígenas que poderiam ser tomados como exemplo para a revisão dos paradigmas de produção e consumo na agricultura, tendo em vista a apropriação dos territórios fundada na proteção ambiental. O objetivo é que este artigo consista numa contribuição para o campo de estudo da multifuncionalidade da agricultura no sentido de aproximar os conhecimentos desses povos da realidade dos agricultores, especialmente os familiares (Carneiro; Maluf, 2003; 2005).

Renomado ambientalista e escritor indígena, Ailton Krenak é professor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB). Em cerimônia realizada em 5 de abril de 2024, no Rio de Janeiro/RJ, tornou-se "o primeiro indígena [...] 'imortal' da Academia Brasileira de Letras", ocupando a Cadeira 5 da ABL (FUNAI, 2024, n.p.).

Em sua trajetória, destaca-se seu papel na fundação, em 1985, do Núcleo de Cultura Indígena, organização não governamental destinada a promover a cultura desses povos. Entre os anos de 1988 e 1989, participou da fundação da União dos Povos Indígenas e integrou a Aliança dos Povos da Floresta, "movimento que visava a criação de reservas naturais na Amazônia" (*Ibidem*). Em 2020, foi contemplado pela União Brasileira dos Escritores (UBE) com o Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano, pelo livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019). Trata-se, portanto, de uma das mais influentes lideranças indígenas brasileiras, sendo lembrado por sua emblemática intervenção em cerimônia no Congresso Nacional, em Brasília/DF, nos anos 1980:

> Na ocasião, Krenak passava tinta de jenipapo no rosto enquanto se pronunciava na tribuna do Congresso Nacional em favor dos povos indígenas. O gesto mobilizou a opinião pública e os parlamentares na aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal, os quais reconhecem os indígenas como cidadãos e aptos a solicitar amparo legal na defesa de seus direitos (FUNAI, 2024, n.p.).

A referida entrevista de Krenak, base para a elaboração deste artigo, foi concedida ao Le Monde Diplomatique Brasil para o primeiro episódio da série Vozes da Floresta[2]. "Composta por entrevistas com lideranças indígenas, extrativistas e militantes", a série retoma "momentos importantes" da história da "articulação entre indígenas e seringueiros". Recebe destaque a liderança exercida pelo seringueiro Chico Mendes, assassinado em 1988, que obteve "projeção internacional nos anos 1980" ao discutir **"**a questão da preservação das florestas brasileiras" (InfoAmazonia, 2020, n.p.).

[2] Com direção e roteiro de Thiago Mendonça, a série foi produzida pela Memória Viva em parceria com o Le Monde Diplomatique e com o apoio das seguintes instituições: InfoAmazonia; Saci Filmes do Acre; Rainforest Journalism Fund, e; Centro Pulitzer. As mais de 20 entrevistadas resultaram em 12 vídeo-reportagens exibidas no canal do Le Monde Diplomatique (www.youtube.com/@diplobrasil) (InfoAmazonia, 2020).

A série salienta também a atuação da Aliança dos Povos da Floresta. Criada "em meados dos anos 1980" a partir da organização de "lideranças de povos indígenas e seringueiros do Brasil", este movimento social reivindicava as "demarcações de territórios e a criação de reservas extrativistas". Tratava-se do "momento de abertura democrática e a assembleia constituinte[3] começava seus trabalhos". Por esta razão, "o encontro e a pressão destas lideranças foram fundamentais para a inclusão na constituição de direitos em defesa dos povos indígenas e proteção do meio ambiente" (*Ibidem*). Neste sentido, a série Vozes da Floresta discute o legado deste movimento, sua atuação nos anos 1990 e 2000, bem como seu papel na atualidade.

A partir destas considerações, conforme mencionado, objetiva-se que este artigo contribua para o campo de estudo da multifuncionalidade da agricultura (MFA). Nesta esfera, diferentes autores reconhecem o papel que os agricultores familiares podem desempenhar para promoção do desenvolvimento territorial (Campanhola, 2003; Campanhola; Graziano da Silva, 2004; Ferreira; Brandenburg, 2008; Bergamasco; Bueno, 2008; Wanderley, 2009; Cazella; Bonnal; Maluf, 2009; Benedetti; Dallabrida, 2016). Neste sentido, os agricultores familiares aproximam-se, em maior medida, da realidade dos povos tradicionais, em comparação com aqueles agricultores que se desenquadram da condição de familiares, segundo a Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Brasil, 2006).

O conceito de multifuncionalidade da agricultura (MFA) reconhece que a agricultura desempenha funções além da meramente produtiva num território. Maria José Carneiro e Renato Maluf (2003) identificaram quatro expressões da MFA na realidade rural brasileira: 1. reprodução socioeconômica das famílias rurais, que remete às possibilidades de geração de trabalho e renda no meio rural permitindo às famílias rurais manterem-se no campo em condições dignas; 2. promoção da segurança alimentar das próprias famílias rurais e da sociedade que aponta para a garantia de segurança alimentar tanto quanto à disponibilidade e acesso aos alimentos como quanto à qualidade dos gêneros alimentares; 3. manutenção do tecido social e cultural se refere às dinâmicas de sociabilidade do agricultor e das famílias agrícolas, favorecendo fortalecimento político e econômico destas últimas; 4. preservação dos recursos naturais e da paisagem rural, que dizem respeito às contribuições da agricultura para a proteção do patrimônio natural, com repercussão em diversas esferas, uma vez que os agricultores dependem do espaço rural e de seus recursos para produzir.

Na entrevista analisada neste artigo, Ailton Krenak apresenta aspectos associados ao modo de apropriação dos territórios pelos povos indígenas que podem ser assimilados pela agricultura familiar para favorecer o

[3] Constituinte (1986-1988) refere-se à Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição Federal de 1988, no Brasil. "Os parlamentares eleitos em novembro de 1986 tomaram posse no ano seguinte e fizeram parte da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da nova Constituição do país". A Constituinte "foi presidida pelo deputado federal Ulysses Guimarães e teve como relator-geral o senador Bernardo Cabral". Na ocasião, "a população apresentou 122 emendas, apoiadas por mais de 12 milhões de pessoas em todo o país". Após "um ano e meio de trabalho, a Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988" (Campos; Herédia, 2024, n.p.).

desenvolvimento territorial (Brouwer, 2005). Trata-se de produzir localmente, numa perspectiva aliada à conservação da cultura local, da paisagem (Pecqueur, 2005) e dos recursos naturais (Brundtland, 1987; MEA, 2005a; 2005b). Ainda nesta proposta, busca-se fomentar o consumo responsável e os circuitos curtos de comercialização, visando produzir alimentos que promovam a saúde e o bem-estar dos seres humanos das comunidades locais (Boltanski; Thévenot, 2006).

Este artigo organiza-se em duas seções a partir dos principais temas abordados por Krenak na referida entrevista, no que se refere à apropriação dos territórios pelos povos indígenas, sendo eles: 1. relação com a localidade e gestão coletiva do território; 2. resiliência produtiva e paradigmas de produção e consumo. Em cada seção, buscou-se analisar em que medida estes aspectos se associam a paradigmas alternativos de produção e consumo de alimentos e apropriação territorial, seja por iniciativas de agricultores familiares no meio rural brasileiro ou no que se refere à cada vez maior emergência das agriculturas urbanas e periurbanas tanto no Brasil como no mundo.

Metodologia

Este artigo consiste em um estudo de caráter qualitativo baseado nas estratégias de coleta de dados e análise documental. O material analisado foi a entrevista cedida por Ailton Krenak, que integrou a série Vozes da Floresta (2020). Esta série faz parte do documentário “Não verás país nenhum”, do Le Monde Diplomatique Brasil.

A entrevista de Krenak possui 59 min 38 seg. Desta entrevista, foram selecionados trechos nos quais Krenak apresenta valores culturais dos povos tradicionais indígenas que podem se constituir em exemplos para apropriação dos territórios, produção e desenvolvimento local. O trecho selecionado para transcrição foi entre 18:00 min e 34:00 min. Neste artigo, os principais temas analisados por Krenak foram divididos em duas seções intituladas: 1. A relação com a localidade e gestão coletiva do território; 2. Resiliência produtiva e paradigmas de produção e consumo.

Os trechos transcritos de Krenak foram analisados a partir dos referenciais teóricos do campo de estudo da multifuncionalidade da agricultura familiar (MFA). Além de autores clássicos como Maria José Carneiro e Renato Maluf (2005) e Angela Duarte Damasceno Ferreira (2002), foram considerados trabalhos que se utilizam deste conceito para a interpretação de realidades locais, tais como Retière e Moruzzi Marques (2019); Chiodi (2015), Moruzzi Marques, Lucas e Trivellato (2017), Silveira (2018), Buquera (2021), De Souza Leão; Curan; Maruzzi Marques (2023) e Trivellato *et al*. (2024). No âmbito da superação dos desafios impostos pelas mudanças climáticas a nível local, foram identificadas correlações das proposições de Krenak com o conceito de *Bioregioning* (Thackara, 2019; Hubbard, 2024), bem como a aproximação deste conceito com elementos da MFA, sobretudo no que se refere à permanência das pessoas nos territórios e os cuidados com a localidade.

A relação com a localidade e gestão coletiva do território

Para Ailton Krenak, (trecho entre 18:00 min até 19:53 min da entrevista ao Le Monde Diplomatique Brasil), os seres humanos foram (e são) fundamentais para a formação das florestas.

> A floresta é alguma coisa dinâmica, que vive. Diferente daquela ideia do século XIX, do Darwin e de todos os outros naturalistas de que a floresta era uma espécie de Jardim do Éden que Deus esqueceu aqui na Terra no último assalto. Não. A floresta é alguma coisa produzida por pássaros, primatas, gente, vento, chuva. São produtores de floresta. A floresta foi feita assim. Não teve nenhum evento que implantou uma floresta, feito um jardim botânico. Os naturalistas, os alunos do Darwin, eles achavam que a floresta era uma coisa assim. E os índios e os seringueiros mostraram que não, não tem nada a ver com isso. A gente cria floresta. E mantém a floresta também. Porque, se você entrar usando a motosserra, você mata a floresta. É um ecossistema. O Cerrado, o Pantanal, a Mata Atlântica, a Floresta Amazônica, a Caatinga. Tudo isso são ecossistemas. E eles têm equilíbrio. **Se as comunidades humanas que estão lá dentro conhecem esse ecossistema e cuidam dele, ele vai viver, vai se reproduzir. Se você predar, ele vai mudar. Ele vai mudar até uma hora em que ele vai ficar inviável** (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

Associado a esta fala de Krenak, o documento "*Ecosystem and human well-being: biodiversity synthesis*", do *Millennium Ecosystem Assessment*, do *World Resources Institute*, Washinton, DC (MEA, 2005a; Brundtland, 1987) reconhece 37 serviços ecossistêmicos, identificados enquanto benefícios que as pessoas obtêm dos ecossistemas (MEA, 2005b). Esta perspectiva desafia, portanto, a ideia de que "o ecossistema se limita ao fornecimento de matérias-primas para exploração humana" (Trivellato, 2021, p. 14). O *Millennium Ecosystem Assessment* elencou estes 37 serviços em quatro categorias: 1. serviços de provisão, incluindo alimentos, água, madeira e fibra; 2. serviços regulatórios, como regulação do clima, inundações, doenças e qualidade da água; 3. serviços culturais, como recreação, prazer estético e realização espiritual; 4. serviços de apoio, incluindo formação do solo, fotossíntese e ciclagem de nutrientes (MEA, 2005a).

O papel humano na composição da vegetação durante os últimos milênios é reconhecido internacionalmente no âmbito das pesquisas em torno do conceito de *Bioregioning* (Thackara, 2019; Hubbard, 2024). Trata-se de que as alternativas para superação da crise climática global e problemas associados à insegurança alimentar podem ser superados localmente, valorizando e integrando-se à biodiversidade local. No campo da agricultura familiar brasileira, são lembradas aqui as iniciativas de valorização dos circuitos curtos de comercialização (Retière, 2014), valorização das especificidades locais (Pecqueur, 2005) e dos laços de interconhecimento,

confiança e proximidade entre os indivíduos (Silveira, 2018), remetendo aos mundos justos doméstico e ecológico, a partir da Teoria das Justificações, de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (2006).

Na esfera internacional, o pesquisador e professor da Universidade de Minnesota, Nate Hagens, com objetivo de analisar soluções para superar as problemáticas ambientais atuais (econômicas, sociais e ecológicas), dirige o Instituto para o Estudo da Energia e do Nosso Futuro (ISEOF) e promove o p*odcast* científico *The Great Simplification* (Hagens, 2024). O episódio intitulado *The Future Is Local* (o futuro é local, em português) abordou o tema do *Bioregioning*. Neste *podcast*, Isabel Carlisle, Daniel Christian Wahl e Samantha Power, reconhecidos pesquisadores e consultores internacionais nas áreas de cultura, economia e desenvolvimento regenerativos fazem uma abordagem que se aproxima em grande medida da apresentada por Krenak. Também para eles, os seres humanos têm papel fundamental na constituição dos ambientes naturais.

Samantha Power defende que a sabedoria indígena, suas formas de viver e governar são uma das melhores fontes de informações de como se viver sob a perspectiva de *bioregioning*. Por sua vez, Daniel Wahl explica que a sociedade (a nível global) perdeu o norte (em termos de adotar padrões de vida e consumo que têm levado ao colapso ambiental) a partir do momento em que denominou as culturas tradicionais de "primitivas". Para ele, na verdade, são estas sociedades que apresentam os padrões de sobrevivência essenciais para viver em relação harmônica com a natureza, o planeta e os demais seres vivos. Como exemplo de iniciativas locais associadas aos princípios do *bioregioning*, Daniel Wahl destaca o *Ceinture Aliment-Terre Liégeoise*, na Bélgica (CATL, 2025).

Desde a pandemia, organizações locais, cooperativas e produtores foram mobilizados neste centro com o objetivo de conectar a cidade de Liège e o seu cinturão verde. Um dos focos deste trabalho, ao aproximar produtores e consumidores, consiste em reduzir as taxas de suicídio entre os agricultores e fazer com que os moradores da cidade se conectem com as localidades onde são produzidos os alimentos que eles consomem. Para além disso, esta iniciativa promove, na perspectiva de Wahl, a valorização dos atributos regionais por parte da população, bem como o cuidado com este território.

A emergência do conceito de *bioregioning* e a iniciativa do *Ceinture Aliment-Terre Liégeoise*, (CATL, 2025) podem ser explicados por uma tendência analisada por Angela Duarte Damasceno Ferreira no início dos anos 2000. Esta autora explica que "a partir da década de 90, a literatura das ciências sociais especializadas passou a apontar reiteradamente as potencialidades do rural como espaços para reformas societárias de cunho integrativo e como base para se repensar a qualidade de vida na contemporaneidade" (Ferreira, 2002, p. 30). Esta perspectiva partia do processo de "recomposição dos espaços rurais" em diversos países do mundo, por meio da "retomada do crescimento demográfico, diversificação ocupacional, aumento na oferta de trabalho" e organização de "associações e movimentos sociais de base rural" críticos diante de "políticas rurais e agrícolas gestadas conforme o modelo de desenvolvimento modernizador". A partir destes fenômenos sociais, verificou-se um processo de recomposição

dos espaços rurais contemporâneos em países de capitalismo avançado, reconhecido como "novas ruralidades, renascimento rural, reconstrução da ruralidade, novo rural, emergência de novos atores sociais rurais, espaços rurais como territórios do futuro" (Ferreira, 2002, p. 30-31).

A seguir, no trecho de 22:05 min até 24:23 min, Krenak (Vozes da Floresta, 2020) explica a ligação dos povos indígenas com o local e o uso comum da terra. Além da forma de viver indígena se constituir como um exemplo para o *Bioregioning*, os princípios dos povos indígenas elencados por Krenak associam-se à permacultura. Este paradigma produtivo foi criado em 1974 pelos cientistas australianos Bill Mollison e David Holmgren a partir da sistematização de "tecnologias ancestrais e atuais, de diversas áreas do conhecimento, para que pudessem ser usadas na criação e estruturação de assentamentos humanos sustentáveis" (Costa *et al*., 2020, p. 1). Buscava-se oferecer "aos seres humanos uma alternativa à sociedade industrial e sua permanência no planeta terra" (*op cit*, p. 3).

> Esse é o nosso lugar para viver. São os territórios indígenas. É por isso que a gente fica de pé e luta por eles**. É difícil para alguém que nasceu fora de um sistema de Indigenato entender isso. Porque, aí, já entrou a ideia da propriedade**, a ideia da herança, da transmissão de bens. Que é a base do capitalismo. **Que é a mentalidade capitalista. Tudo é mercadoria. Até a vida. E uma boa parte da violência que incide sobre o povo indígena é por causa do modo de estar na terra que os índios representam**. Se você olhar bem, além dos quilombolas e algumas outras comunidades tradicionais, ninguém mais vive o uso coletivo de território. É tudo privado. **Se as terras indígenas entrarem no sistema privado de terra, acaba a guerra contra os índios**. [...] Enquanto o povo indígena quiser manter um modo de vida próprio, ele vai ser hostilizado, vai ser sabotado. [...] (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

A seguir, Ailton Krenak trata sobre o modo de gestão territorial indígena e a inserção da lógica de mercado capitalista nesse sistema. No trecho anterior, Krenak explicou que aqueles que não nasceram no sistema de Indigenato não conseguem entender a relação (dentro desse sistema) com a terra, porque já têm incutido dentro de si a ideia de herança e propriedade (ideais capitalistas). No trecho seguinte, Krenak explica que no sistema de Indigenato não há noção de herança e propriedade, acúmulo de bens.

> O modo de acessar o território coletivo, a governança desse território compartilhada, a corresponsabilidade acerca de todos os eventos que acontecem dentro desse território é uma marca do modo de gestão territorial indígena. O sistema de decisão. **Quando você introduz nesse sistema a coisa do dinheiro, do negócio, você quebra as unidades de decisão, de planejamento, de negociação doméstica interna e começa a ter uma empresa ou uma pessoa fazendo isso**. Porque o sistema do negócio

> não é coletivo. O sistema do negócio é: você paga, entrega e leva. Você compra e leva. Ou compra e fica. **Dentro de um território indígena, ninguém é dono de um lote**. Você não pode vender um lote lá dentro para ninguém. E, também, você não tem herança. Você não passa herança. **Você nasce, vive e morre. Você não tem um baú para guardar herança**. Não tem poupança. E, também, não tem sentido aposentadoria. **Todo esse repertório da cultura urbana: poupança, segurança, aposentadoria, herança**. Isso é zero. **Não vale nada naquele sistema de vida [de Indigenato]**. Está vendo como ele é totalmente oposto daqui de fora? [...] Se [esses valores] entrarem no sistema de vida do povo indígena, nós estamos perdidos (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

Não se trata de defender neste artigo uma gestão coletiva da terra no âmbito da agricultura (seja familiar, no meio rural ou urbano) nem tampouco imprimir aos agricultores a lógica das comunidades descritas neste trecho, tais como inexistência de aposentadoria, herança. A questão é explicar em que medida a gestão dos territórios indígenas depende da coletividade, ou seja, de cooperação e acordos coletivos. De fato, este conceito já é utilizado na gestão de hortas comunitárias nos espaços urbano e periurbano (Curan; Moruzzi Marques, 2021; Buquera, 2021; De Souza Leão; Curan; Maruzzi Marques, 2023). No âmbito da agricultura familiar em suas unidades de produção, a assimilação desta ideia se dá, em alguma medida, no estabelecimento de parcerias entre vizinhos, criação de associações, estreitamento de laços com as prefeituras locais. Iniciativas de fortalecimento da ação coletiva entre agricultores familiares podem ser úteis para a conquista de melhorias locais como acesso a saneamento básico, escolas rurais, instalação de postos de saúde nos bairros rurais. Neste caso, iniciativas de extensão rural, fundadas no desenvolvimento das localidades podem ser particularmente efetivas (Caporal, 2015; Haverroth; Wizniewsky, 2016).

Moruzzi Marques, Lucas e Trivellato (2017) analisaram o caso do trabalho de ATER (assistência técnica e extensão rural) de um grupo de extensão universitário da ESALQ/USP[4], o Grupo de Extensão de São Pedro/SP (GESP) junto à comunidade de agricultores familiares do bairro do Alto da Serra. Entre os anos de 1989 e 2023, o GESP contribuiu para o fortalecimento da ação coletiva do grupo de agricultores familiares em questão, culminando com a criação de uma associação e instalação de um laticínio, em 1997. Mais tarde, em 2001, foi constituída a Cooperativa de Produtores Agropecuários de São Pedro (COOPAMSP), a qual desvencilhou os agricultores da "dependência de grandes laticínios, que praticavam preços poucos remunerados" e sobre os quais "não tinham nenhum controle" (Retière, 2014, p. 60-61).

Dentre as principais conquistas da comunidade de agricultores junto à prefeitura está a construção de uma escola municipal de ensino fundamental, a reativação de um posto de saúde e a instalação de um posto de

[4] Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", *campus* Piracicaba/SP da Universidade de São Paulo.

odontologia no referido bairro rural. Atualmente, a escola é modelo de promoção da cultura local, tendo inaugurado em 2001 o festival gastronômico de um fruto local, o Jaracatiá (Trivellato *et al.*, 2024). O grupo de agricultores ainda consolidou um dos principais atrativos turísticos do município, a Feira do Produtor Rural. Neste espaço de promoção da cultura local e valorização da agricultura, os produtores dão visibilidade às atividades de turismo rural disponíveis nas propriedades, bem como comercializam (hortaliças, frutas, doces, bolos, queijos) diretamente aos consumidores (Moruzzi Marques; Lucas; Trivellato, 2017).

Haverroth e Wizniewsky (2016, p. 70) explicam que o foco do desenvolvimento territorial está no "combate à pobreza e desigualdades regionais" e na valorização da "diversidade econômica social e política". Por sua vez, o desenvolvimento local "é baseado na descentralização das ações, realizadas nos e pelos municípios e comunidades, buscando-se", de forma interdisciplinar, a articulação entre instituições e a consolidação de "parcerias criativas entre Estado, municípios e sociedade civil". Para isso, o elemento-chave para definição dos "caminhos para o desenvolvimento local" é "o esforço coletivo dos diversos atores sociais presentes no território, por meio do diálogo".

Para Haverroth e Wizniewsky (2016, p. 70), a Constituição de 1988, que possibilitou a participação da sociedade civil e entes federados na formulação políticas públicas, bem como as "agências multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)" contribuíram para fomentar ações de desenvolvimento local. Exemplo disso foram os programas Microbacias I e II e SC Rural implantados no estado de Santa Catarina pela Epagri[5] com financiamento do Banco Mundial. O Paraná foi pioneiro na implantação do Programa Microbacias em meados dos anos 1980, por meio do Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná - Iapar-Emater (IDR-Paraná), visando sobretudo a conservação dos solos por meio do sistema de plantio direto. Mais tarde, em 1991, Santa Catarina aderiu a Microbacias, inspirando-se na iniciativa paranaense (Epagri, 2024).

Haverroth e Wizniewsky (2016, p. 71) explicam que os principais entraves para o desenvolvimento dos territórios centram-se na "falta de identidade" entre os municípios de uma determinada região, bem como a disputa por recursos. As diferenças entre a implementação de programas de desenvolvimento entre uma região e outra são notadas por Haverroth e Wizniewsky (2016) ao compararem iniciativas das regiões do Planalto e do Oeste de Santa Catarina. Para eles, o caso de sucesso do Oeste Catarinense funda-se no papel das associações e cooperativas de produtores que promovem e valorizam a cultura e os produtos regionais, bem como a inserção dos produtos no mercado.

Resiliência produtiva e paradigmas de produção e consumo

Tendo em vista o cenário global permeado por mudanças climáticas e eclosão da Pandemia de Covid-19, no estudo *Marcas da multifuncionalidade*

[5] Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina.

da agricultura familiar e da ruralidade contemporânea nos municípios brasileiros: estaria o rural subdimensionado?, Trivellato (2025) buscou avaliar em que medida a noção de MFA poderia oferecer soluções para a sustentabilidade ambiental, econômica e social dos territórios. Em particular, a agricultura familiar, permitindo a permanência das pessoas em suas propriedades e a forte relação que estes indivíduos mantêm com os seus territórios (Ferreira, 2002; Carneiro; Maluf, 2003), teria um forte potencial para favorecer a manutenção dos serviços ecossistêmicos locais, promovendo a preservação ambiental e a qualidade de vida das pessoas em suas localidades. Sobre este aspecto, convém lembrar a tendência de migração de pessoas dos grandes centros urbanos para municípios que oferecem maior qualidade de vida, sobretudo a partir da pandemia (Borsatto *et al*., 2020).

Apesar da divisão entre zonas rurais e urbanas nos municípios, associadas ao recolhimento dos tributos IPTU (Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana) e ITR (Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural), definidas a partir do Código Tributário Nacional (Lei n. 5.172, de 25.10.1966) (IBGE, 2023), de fato, a produção de alimentos não se limita aos espaços definidos como rurais. Recentemente aprovada, a Lei Nº 14.935, de 26 de julho de 2024 institui a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana, definida como "atividade agrícola e pecuária desenvolvida nas áreas urbanas e periurbanas e integrada ao sistema ecológico e econômico urbano, destinada à produção e à extração de alimentos e de outros bens para o consumo próprio ou para a comercialização" (Brasil, 2024, n.p.).

As iniciativas de agricultura urbana e periurbana ampliam a segurança alimentar nesses espaços (Curan; Moruzzi Marques, 2021; De Souza Leão; Curan; Maruzzi Marques, 2023), como é o caso da ONG Cidades sem Fome (2023), localizada na Zona Leste de São Paulo/SP. Por outro lado, nos espaços rurais, a presença da agricultura familiar, em virtude da sua relação com aspectos associados à familiaridade e proximidade (Boltanski; Thévenot, 2006), "pode favorecer a implementação de uma agricultura que favoreça a manutenção dos serviços ecossistêmicos" (Trivellato, 2025, p. 15). Estas potencialidades da agricultura familiar foram analisadas em estudos como os de Retière (2014), Chiodi (2015), Silveira (2018) e Buquera e Moruzzi Marques (2020).

De todo modo, mesmo no caso das agriculturas urbana e periurbana, estas últimas normalmente se associam a iniciativas de pequenas comunidades, o que nos remete a aspectos comumente associados à noção de ruralidade (familiaridade, confiança, noção de pertencimento, ligação afetiva com a localidade). Este aspecto dessas agriculturas (urbana e periurbana) é reforçado no documentário *Edible City* (2014), que conta com depoimentos de Miguel Altieri e do economista político Eric Holt-Giménez, mundialmente conhecido pelo livro *Campesino a Campesino: Voices from Latin America's Farmer to Farmer Movement for Sustainable Agriculture* (Holt-Giménez, 2006).

Dirigido por Andrew Hasse, o filme narra a trajetória do *Good Food Movement*, formado por um grupo de agricultores urbanos e periurbanos da Baía de São Francisco. Localizada no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, esta região abrange as cidades de Oakland, São Francisco e San Jose.

Numa iniciativa de produzir localmente de forma agroecológica, os moradores dessa região se mobilizaram em hortas comunitárias, feiras e mercados. A ideia do *Good Food Movement* é que a mudança global na forma de produzir ocorre localmente, por meio da valorização destes espaços e pelas redes confiança entre os indivíduos.

As iniciativas do *Ceinture Aliment-Terre Liégeoise*, na Bélgica (CATL, 2025), mencionado na seção anterior, bem como a do *Good Food Movement* (Holt-Giménez, 2006) aproximam-se da seguinte fala de Krenak (28:37 min até 30:45 min). Trata-se de iniciativas locais de indivíduos que se organizam em prol do bem comum em contextos de crise climática e insegurança alimentar.

> **Por que nós somos capazes ainda de** – com as diferenças de viver lá na Floresta Amazônica ou aqui no Rio Doce – **escolher o modo próprio de vida? É pela memória que nós temos de quem nós somos**. Não foi uma escolha. A gente não escolheu ser desse jeito. Nós somos um contínuo da memória que nós recebemos dos nossos antepassados. Existe uma fidelidade a esse sistema de vida que nós não inventamos. A gente não inventou isso. Mas nós testamos e vimos que é bom. E a gente não quer trocar por outra coisa. Eu fico me perguntando se **vocês que nasceram aqui no sistema econômico dos brancos – que sofrem muito com ele – se vocês tivessem a opção de escolher, se vocês iam escolher o nosso sistema ou vocês iam querer continuar no que vocês já têm. [Um sistema] predatório, excludente, racista.** Aí, se você disser para mim: "ah, eu acho que seria interessante poder escolher". Eu vou dizer: "você consegue convencer a sua família inteira? **Seu bairro inteiro?** Sua cidade inteira?" Porque, se você não conseguir, não adianta. Você vai fazer uma escolha individual. E escolha individual nesse caso aqui não serve. Ela tem que ser coletiva. É por isso que quando eu me apresentei [no início da entrevista], eu falei que eu sempre me reconheci como sujeito coletivo. Eu não virei um sujeito coletivo quando eu descobri que tinha um movimento indígena. A gente criou um movimento indígena com uma expressão coletiva porque nós somos assim. [...] (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

No que se refere à ideia relativa à resiliência do sistema de Indigenato e a criação de necessidades e disparidades sociais no sistema capitalista, Krenak apresenta as distinções entre os dois sistemas no trecho transcrito a seguir (30:46 min até 32:27 min):

> **Essa ideia de [colocar as pessoas em] um lugar do mundo [no qual elas] precisam de alguma coisa que não está lá disponível é uma produção de necessidade**. Esse lugar [no qual a] **pessoa acha que é pobre e sente falta das coisas que não tem é uma fabricação de pobreza. No sentido de você tirar um sujeito de onde**

> **tem tudo e colocá-lo num lugar onde ele vai ter que comprar tudo**. Negociar tudo. Dentro da floresta, ele só tem que negociar com a própria floresta. A saúde da floresta, a biodiversidade da floresta. Para ela continuar sendo fantástica. O equilíbrio entre o que ele pode tirar e o que ela tem que continuar produzindo**. Fora [da floresta], ele vai ter que negociar [...] a vida dele**. E vai aposentar depois [...]. [Isso] é **fabricar pobreza e produzir carência. Essa ideia de levar civilização para algum lugar do mundo**. [Não me refiro] somente à Amazônia. [...]. **Eu conheço muita gente que nasceu [dentro da floresta]**. [Possui] gerações e gerações e que vive dentro da floresta. **E que tem um sentido de identidade e de alteridade impressionante**. São pessoas que têm cultura, que têm memória. Que têm orgulho de viver dentro da floresta. **E acham que a floresta tem tudo**. Que a floresta é uma floresta de joias (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

Ailton Krenak narra as belezas da floresta (32:27 min até 33:53 min), lembrando a canção "Txai", de Milton Nascimento. Ele ainda trata de indígenas que aderem aos ideais capitalistas e sugerem que eles deixem a floresta. Por outro lado, sugere que estes indígenas deixem viver na floresta – em paz – aqueles indígenas que vivem segundo uma lógica não capitalista.

> Tem uma canção do Milton Nascimento chamada Txai. Nessa canção, ele repete o que ele viu dentro da floresta quando ele visitou as aldeias no Alto Rio Juruá[6]. E a frase [de destaque na canção] é 'minha floresta de joias'. Quer dizer, **a floresta é cheia de comida. A floresta é cheia de visões, de inspiração. De paisagens maravilhosas. E de saúde. Para que eu vou construir um *shopping* dentro da floresta?** Só se eu estiver querendo ganhar dinheiro das pessoas que vivem dentro da floresta. **[Esse tipo de] pessoa estava reivindicando uma [Usina Hidrelétrica**

[6] "Localizado na região noroeste do Estado do Acre, fazendo fronteira com o Peru, o Distrito Sanitário Especial Indígena Alto Rio Juruá atua junto a uma população de 20.488 (vinte mil, quatrocentos e oitenta e oito) indígenas (SIASI, 2023), 163 (cento e sessenta e três) entre aldeias e subgrupos, dispersas em 30 terras indígenas, nos municípios de Feijó, Jordão, Tarauacá, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima, com acesso que utiliza os modais terrestres, fluviais e aéreos, totalizando uma extensão territorial de: 216.146 km2. Dentro de sua área de abrangência se concentra uma população pertencente a 14 (quatorze) diferentes povos, quais sejam, Ashaninka, Jaminawa-Arara, Noke Koi (Katukina), Shawãdawa (Arara), Puyanawa, Madijá (Kulina), Kuntanawa, Apolima-Arara, Jaminawa, Huni kuĩ (Kaxinawa), Nawa, Nukini, Yawanawá, Shanenawa. Presta assistência, ainda, a um grupo de Indígenas de Recente Contato (IRC) através da Base de Proteção Etnoambiental do Xinane" (Ministério da Saúde, 2023, p. 1).

> **de] Belo Monte**. Que deu no que deu[7]. **E tem gente desse tipo mesmo que vive dentro da floresta incomodado. Mas eu acho que seria melhor que eles saíssem de lá.** E deixasse os que gostam de viver dentro da floresta do jeito que ela é. E que vivem lá há milhares de anos. Eles não foram para lá outro dia. **Os povos indígenas vivem *a* floresta. Eles não vivem *na* floresta. Os povos originários vivem *a* floresta. [Eles] têm uma cosmovisão sobre aquele mundo. Não precisa de *shopping* na floresta. Quem quiser *shopping*, vá morar na cidade**. (Vozes da Floresta, 2020, *online*, grifos nossos).

Considerações finais

Este estudo procurou analisar em que medida princípios indígenas poderiam inspirar a revisão dos paradigmas de produção e consumo na agricultura brasileira no que se refere à apropriação dos territórios. Tendo por base a entrevista de Ailton Krenak na série Vozes da Floresta (2020), do Le Monde Diplomatique Brasil, este estudo identificou que os modos de apropriação dos territórios pelos povos tradicionais podem ser base para oferecer valiosos ensinamentos no que se refere a dois aspectos principais:

[7] "A construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, em Altamira, no Pará, inaugurado oficialmente em 2016, inundou 260 milhas quadradas de planícies e florestas, desalojou mais de 20 mil pessoas e causou danos significativos ao meio ambiente. Belo Monte é responsável por constantes violações socioambientais que ameaçam a permanência das populações nesse território, afetando seu modo de vida, alimentação e as relações culturais existentes. A comunidade relata transformações principalmente quanto ao declínio dos estoques pesqueiro e o desaparecimento de diversas espécies de grande importância econômica e ecológica" (Passos, 2024, *online*). "Antes do barramento, no fluxo natural do rio, as ilhas começavam a ser alagadas a partir de novembro, quando a água do rio começa a subir e quando o ano inicia para os moradores da região. A partir dessa época, as árvores começam a frutificar e despejar alimento no rio, consumido pelos peixes. Frutos como a golosa e o sarão, típicos dessa região, caem na água e peixes como pacu e as tracajás se alimentam deles. As ilhas também são essenciais para a reprodução dos peixes, pois é onde acontecem as piracemas: as águas formam bolsões escondidos dentro das ilhas que oferecem a calmaria necessária para que os peixes depositem suas ovas e depois os alevinos (peixes filhotes) se desenvolvam o suficiente até conseguirem deixar as piracemas e seguir o fluxo das águas junto com a sua descida até chegar no curso principal do rio. A usina alterou não só a quantidade do fluxo de água, mas o período de início da cheia e, consequentemente, a permanência da água. Isso está inviabilizando as piracemas e, portanto, a reprodução dos peixes. Além disso, há um ritmo de alterações abruptas e diárias das quantidades de água. Atualmente, nesse pulso artificial e mortífero, a água começa a subir apenas entre os meses de fevereiro e março, quando não há mais reprodução de peixes. Além disso, a usina opera com alterações abruptas: registros do monitoramento mostram que, no dia 20/01/2022, a usina liberou 11.825 metros cúbicos por segundo. No dia 13/02/2022, menos de um mês depois, a usina liberou quase a metade da quantidade: 6812 m³/s" (Roman, 2022, *online*). "O custo social de Belo Monte se revela ainda mais elevado quando agora se sabe que a usina vai gerar menos energia do que o prometido, conforme denunciavam cientistas e ambientalistas. É uma situação que oculta outra ameaça, a possibilidade agora assumida pelo governo federal de construir novas barragens para potencializar o aproveitamento do Rio Xingu pelas turbinas de usinas. A hidrelétrica deveria produzir 11,23 GW, mas a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) trabalha com a potência 'assegurada' de 4,46 GW. (...) Para os próximos anos, a previsão é de mais calor e menos chuva nas bacias do Xingu, Madeira e Tapajós, que concentra grande parte das usinas previstas ou já construídas na Amazônia" (Fonseca, 2019, *online*). "Hoje, com Belo Monte existindo como uma realidade física no Rio Xingu, é importante lembrar que a luta lá está longe de acabar. Segurar que o Consórcio da represa cumpre as muitas promessas ainda pendentes sobre reassentamento e para uma grande variedade de medidas para mitigar os impactos ambientais e sociais da barragem é um grande esforço no qual há muito pouco progresso (ISA, 2014; Villas-Bôas *et al*., 2015) (Fearnside, 2018, *online*).

1. relação com a localidade e gestão coletiva do território, e; 2. resiliência produtiva e paradigmas de produção e consumo.

No modo de vida indígena apresentado por Krenak, esses povos mantêm uma relação de valorização das especificidades de seus territórios, reconhecendo em que medida seus modos de vida dependem dos recursos ali disponíveis, seja água, alimentos ou qualidade do ar. Krenak lembra ainda a importância da gestão coletiva desses territórios. Ensinamentos como estes podem inspirar paradigmas produtivos alicerçados no reconhecimento do papel dos seres humanos na manutenção dos serviços ecossistêmicos locais, bem como padrões de consumo que vejam o espaço produtivo como um local habitado por pessoas e que, portanto, deve ser zelado por elas.

Com efeito, os ensinamentos dos povos indígenas para as sociedades não estão distantes de práticas de desenvolvimento local como hortas comunitárias nos centros urbanos ou iniciativas de organização social e coletiva no âmbito de projetos de extensão rural, como aqueles mencionados neste estudo. Trata-se, talvez, de rever o cerne dos valores que têm norteado o desenvolvimento territorial e a produção agrícola, buscando valorizar aqueles centrados na organização de comunidades centradas nas redes de interconhecimento e confiança entre os indivíduos e no cuidado com os recursos disponíveis priorizando o bem comum.

Referências bibliográficas

BENEDETTI, Eliziane Luiza; DALLABRIDA, Valdir Roque. **Aspectos da multifuncionalidade no Planalto Norte Catarinense: adubação orgânica no incremente da produção de erva-mate**. DRd-Desenvolvimento Regional em debate, v. 6, n. 2, p. 147-169, 2016.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; BUENO, Osmar de Carvalho. **Agricultura familiar e poder local: um exercício de cidadania.** *In*: FERREIRA, Angela Duarte Damasceno; BRANDENBURG, Alfio. (Orgs.). Para pensar outra agricultura. 2ª edição. Curitiba: Editora UFPR, p. 119 -149, 2008.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **On justification: economies of worth**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2006.

BORSATTO, Ricardo Serra; GRIGOLETTO, Fábio; MACEDO, André de Camargo; MARTENSEN, Alexandre Camargo. **Respostas dos municípios para garantir segurança alimentar e nutricional em tempo de pandemia.** SciELO Preprints, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 14.935, de 26 de julho de 2024**. E Institui a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2024.

BROUWER, Floor (ed.). **Sustaining agriculture and the rural environment**: **governance, policy and multifunctionality.** Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. 2005.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Our Common Future**. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987.

BUQUERA, Rodrigo Brezolin. **Consumidores de alimentos orgânicos, suas motivações e relações com o mercado na região de Sorocaba/SP**. 2021. 183p. Tese (Doutorado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2021.

BUQUERA, Rodrigo Brezolin; MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo. **Teoria das justificações e o debate sobre a produção de alimentos.** Cadernos de Agroecologia, Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, n. 2, 2020.

CAMPANHOLA, Clayton. **Íntegra do discurso de posse de Clayton Campanhola.** Brasília: EMBRAPA. Notícias. 1 jan. 2003

CAMPANHOLA, Clayton. (Org.); GRAZIANO DA SILVA, José. (Org.). **O novo rural brasileiro: rendas das famílias rurais**. 1. ed. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, v. 5. p. 495, 2004.

CAMPOS, Alexandre; HERÉDIA, Leila. **Episódio 23 - A Constituinte e a Constituição de 1988**. Programas. Senado 200 anos: a história passa por aqui. Rádio Senado. 24 abri. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/senado-200-anos-a-historia-passa-por-aqui/2024/04/23/episodio-23-a-constituinte-e-a-constituicao-de-1988#:~:text=Os%20parlamentares%20eleitos%20em%20novembro,geral%20o%20senador%20Bernardo%20Cabral>. Acesso em 3 set. 2025.

CAPORAL; Francisco Roberto. (org.) **Extensão rural e agroecologia:** para um novo desenvolvimento rural; necessário e possível. Camaragibe, PE: Ed. do Coordenador. 2015.

CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato S. **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar.** Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato Sergio. **Multifuncionalidade da agricultura familiar.** *In*: BOTELHO FILHO, Flávio Borges (org.). Agricultura Familiar e Desenvolvimento Territorial – Contribuições ao Debate. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Núcleo de Estudos Avançados. v. 5, n. 17, p. 43-58, 2005.

CATL. **Ceinture Aliment-Terre Liégeoise**. Disponível em: <https://www.catl.be/>. Acesso em: 27 mai. 2025.

CAZELLA, Ademir Antonio; BONNAL, Philippe; MALUF, Renato Sergio (orgs.). **Agricultura familiar**: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CHIODI, Rafael Eduardo. **Pagamento por serviços ambientais**: a produção de água como uma nova função da agricultura familiar na mata Atlântica do Sudeste brasileiro. 2015. 222p. Tese (Doutorado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2015.

CIDADES SEM FOME. **Nosso propósito**. Disponível em: <https://www.cidadessemfome.org/nosso-proposito>. Acesso em 27 set. 2023.

COSTA, Glenda Barbosa da; SANTOS, Alessandro Carvalho dos; MENEGHETTI, Gilmar Antônio; BEZERRA, Louyse da Silva. **Reflexões sobre a Permacultura no Amazonas:** uma abordagem a partir da experiência do Instituto de Permacultura da Amazônia (IPA). *In:* Congresso SOBER, 58. Anais..., Foz do Iguaçu, PR, ago. 2020.

CURAN, Roberta Moraes; MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo. **Multifuncionalidade da agricultura urbana e periurbana:** uma revisão sistemática. Estudos Avançados, v. 35, p. 209-224, 2021.

DE SOUZA LEÃO, Vitória Oliveira Pereira.; CURAN, Roberta Moraes; MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo. **A agricultura urbana e perirubana do município de São Paulo diante da pandemia de Covid-19:** análises de experiências pertinentes para o combate à fome. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 30, n. 00, p. e023002-e023002, 2023.

EDIBLE CITY. Direção: Andrew Hasse. Produção: Andrew Hasse & Carl Grether. Documentário. Estados Unidos: Collective Eye Films: 2014. 55min. Disponível em: <https://www.collectiveeye.org/products/edible-city-educational>. Acesso em: 23 mai. 2025.

EPAGRI. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina. 17 set. 2024. 1 vídeo (49'14''). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UIMdhBQZ5OU&t=220s&ab_channel=EpagriV%C3%ADdeos >. Acesso em: 5 jun. 2025.

FEARNSIDE, Philip Martin. Belo Monte: **Lições da Luta 22 – A ameaça de barragens a montante no Rio Xingu.** Amazônia Real. 12 jun. 2018. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/belo-monte-licoes-da-luta-22-ameaca-de-barragens-montante-no-rio-xingu/>. Acesso em: 16 set. 2024.

FERREIRA, Angela Duarte Damasceno. **Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade:** indagações sobre algumas especificidades brasileiras. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 10, n. 18, p. 28-46, 2002.

FERREIRA, Angela Duarte Damasceno; BRANDENBURG, Alfio. (Orgs.). **Para pensar outra agricultura**. 2ª edição. Curitiba: Editora UFPR, p. 119 -149, 2008.

FONSECA, Vandré. **O rastro de destruição de Belo Monte.** Amazônia Real. Meio Ambiente. 18 dez. 2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/o-rastro-de-destruicao-de-belo-monte/>. Acesso em: 16 set. 2024.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Ailton Krenak é o primeiro indígena a se tornar 'imortal' da Academia Brasileira de Letras**. Notícias. 6 abr. 2024. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/o-rastro-de-destruicao-de-belo-monte/>. Acesso em: 14 out. 2025.

HAGENS, Nate. **The Future is Local**: Bioregioning 101. The Great Simplification. Episodes. 11 dez. 2024. Disponível em: <https://www.thegreatsimplification.com/episode/reality-roundtable-14?rq=bioregioning>. Acesso em: 26 mai. 2025.

HAVERROTH, Célio; WIZNIEWSKY, José Geraldo. **A transição agroecológica na agricultura familiar.** Curitiba: Appris Editora; 2016.

HOLT-GIMÉNEZ, Eric. **Campesino a Campesino:** Voices from Latin America's Farmer to Farmer Movement for Sustainable Agriculture. Oakland, Califórinia: Food First Books. 2006.

HUBBARD, Ella. **Bioregioning: Composing a politics of place for living well together**. 2024. Tese (Doutorado em Geografia). England: Faculty of Social Sciences (Sheffield). University of Sheffield. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INFOAMAZONIA. **Série na web conta história da Aliança dos Povos da Floresta**. 14 abr. 2020. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2020/04/14/documentario-na-web-conta-historia-de-alianca-dos-povos-da-floresta/>. Acesso em: 14 out. 2025.

ISA. Instituto Socioambiental. **A dívida de Belo Monte**. ISA Brasília, DF, Brasil. 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MEA. Millennium Ecosystem Assessment. **Ecosystem and human well-being**: biodiversity synthesis. World Resources Institute, Washington, DC, 2005a.

MEA. Millennium Ecosystem Assessment. **Ecosystems and Human Well-being**: Synthesis. Island Press, Washington, DC, 2005b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório Situacional do Distrito Sanitário Especial Indígena Alto Rio Juruá** (DESEI ARJ). SEI/MS - 0034370257 – Relatório. Secretaria de Saúde Indígena. Distrito Sanitário Especial Indígena - Alto Rio Juruá. 7 jul. 2023.

MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo; LUCAS, Ademir de; TRIVELLATO, Gabriela Maria Leme. **O Papel da Extensão Universitária no apoio à Agricultura Familiar no município de São Pedro/SP.** Revista Cultura e Extensão da USP, São Paulo, v. 18, p. 13-23, 2017.

PASSOS, Taiana Amanda Fonseca dos. **Belo Monte:** violência e desilusão em meio às contradições do (des)envolvimento. Fonte Segura. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Segurança Pública na Amazônia. 27 mar. 2024.

PECQUEUR, Bernard. **O desenvolvimento territorial:** uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul. Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, *[S. l.]*, v. 24, n. 1 e 2, p. 10–22, 2005.

RETIÈRE, Morgane Isabelle Hélène. **Agricultores inseridos em circuitos curtos de comercialização:** modalidades de venda e adaptações dos sistemas agrícolas. 2014. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2014.

RETIÈRE, Morgane Isabelle Hélène; MORUZZI MARQUES, Paulo Eduardo. **Ecological justice in rural reconfiguration processes:** case study of neo-rurals in the state of São Paulo. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 57, p. 490-503, 2019.

ROMAN, Clara. **A solução para o caos ambiental de Belo Monte está na mesa do Ibama.** Instituto Socioambiental - ISA. Notícia. Terras indígenas. Xingu. 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/solucao-para-o-caos-ambiental-de-belo-monte-esta-na-mesa-do-ibama>. Acesso em: 16 set. 2024.

SIASI. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena. **Painel SIASI Gerencial DESEI ARJ**. Distrito Sanitário Especial Indígena - Alto Rio Juruá. 26 jun. 2023. Disponível em: <https://187.63.236.226/dashboard/painelsesai/index.php>. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVEIRA, Manuela Silva. **Qualidade dos alimentos e sua construção social**: o sistema de inspeção municipal e as feiras dos produtores na aglomeração urbana de Piracicaba. 2018. 113p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2018.

THACKARA, John. **Bioregioning:** Pathways to urban-rural reconnection. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation, v. 5, n. 1, p. 15-28, 2019.

TRIVELLATO, Gabriela Maria Leme. **Sistema de avaliação ponderada da multifuncionalidade da agricultura**: seres humanos e serviços ecossistêmicos. 2021. 212p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2021.

TRIVELLATO, Gabriela Maria Leme; LEME, Luciana Maria de Lima; LUCAS, Ademir de; SARRIÉS, Gabriel Adrián. **O município de São Pedro, SP:** um exemplo de ruralidade contemporânea? GUAJU - Revista Brasileira de Desenvolvimento Territorial Sustentável, v. 10, p. 23-52, 2024.

TRIVELLATO, Gabriela Maria Leme. **Marcas da multifuncionalidade da agricultura familiar e da ruralidade contemporânea nos municípios brasileiros**: estaria o rural subdimensionado? 2025. 262p. Tese (Doutorado em Ciências). Piracicaba: Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada ESALQ-CENA, Universidade de São Paulo. 2025.

VILLAS-BÔAS, A.; GARZÓN, B.R.; REIS, C.; AMORIM, L; LEITE, L. **Dossiê Belo Monte**: Não Há Condições para a Licença de Operação. Instituto Socioambiental (ISA), Brasília, DF, Brasil. 55p. 2015.

VOZES da Floresta: Ailton Krenak. Direção: Thiago B. Mendonça. Produção Memória Viva. Série parte do documentário "**Não verás país nenhum**". Le Monde Diplomatique Brasil. 14 abr. 2020. 1 vídeo (59’38’’). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w&t=1149s&ab_channel=LeMondeDiplomatiqueBrasil>. Acesso em: 16 set. 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Recebido em: 15/03/2025* Aprovado em: 17/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

HISTÓRIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA KHEUOL: RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA[1]

MARIA SONIA ANIKÁ[2]
UNIFAP, BRASIL
https://orcid.org/0009-0003-2847-7847

TADEU LOPES MACHADO[3]
UNIFAP, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-8698-890X

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo destacar a importância da trajetória histórica do material didático na língua Kheuol Karipuna para a Educação Escolar Indígena, caracterizada por sua especificidade e diferenciação. Esses materiais desempenham um papel fundamental na formação das escolas indígenas Karipuna. Produzidos na década de 1980, eles surgiram a partir do movimento indígena em resistência a uma educação tradicional que não admitia, não respeitava e nem valorizava a língua materna desse povo, tornando-se um marco na luta pela revitalização cultural e linguística. A produção de materiais didáticos na língua materna representa, portanto, uma forma de resistência à imposição cultural e linguística, indo além de um simples recurso pedagógico. Trata-se de uma estratégia fundamental para a valorização da língua, a promoção da justiça social, o respeito à diversidade e a garantia dos direitos educacionais diferenciados para os povos indígenas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Material didático; Língua Kheuol; Povo Karipuna; Educação Escolar Indígena.*

ABSTRACT: *This article aims to highlight the importance of the historical development of didactic materials in the Kheuol Karipuna language for Indigenous School Education, which is marked by its specificity and differentiation. These materials play a fundamental role in shaping Karipuna Indigenous schools. Produced in the 1980s, they emerged from the Indigenous movement in resistance to a traditional education model that neither admitted, respected, nor valued the native language of this people, becoming a milestone in the struggle for cultural and linguistic revitalization. The production of didactic materials in the mother tongue therefore represents a form of resistance to cultural and linguistic imposition, going beyond a simple pedagogical resource. It constitutes a key strategy for the valorization of the ancestral language, the promotion of social justice, respect for diversity, and the guarantee of differentiated educational rights for Indigenous peoples.*

KEYWORDS: *Didactic material; Kheuol language; Karipuna people; Indigenous School Education.*

[1] **MATERIAL DJIDATXIK LA LANG KHEUOL: HESI I VALORIZASIÕ DJI MIAS I LANG**

[2] Mulher indígena do povo Karipuna do Amapá. Professora do Sistema Modular de Ensino Indígena junto à Secretaria de Educação do Estado do Amapá. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap). E-mail: mariasoniaanika1000@gmail.com

[3] Professor Adjunto da Universidade Federal do Amapá, vinculado ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/Unifap). E-mail: tadeu@unifap.br

Introdução

A produção deste artigo sobre os materiais didáticos na língua Kheuol representa uma possibilidade de devolução das investigações acadêmicas para a comunidade indígena de Oiapoque, pois destaca o uso e entendimento da língua indígena como um ato de resistência e valorização dos povos do Uaçá[4], no município de Oiapoque, Estado do Amapá, para o fortalecimento de sua identidade linguística e cultural.

Para dar início ao debate proposto, compartilharei um pouco da minha trajetória (primeira autora) como educadora, pesquisadora e produtora de material didático na língua Kheuol. O caminho até me tornar professora foi longo e cheio de desafios. Nasci na Aldeia Santa Izabel, localizada na Terra Indígena Uaçá, onde vivi e estudei até os dez anos. Aos 11 anos, mudei-me para a Aldeia Manga, onde concluí a 4ª série do ensino primário. Aos 14 anos, fui para a cidade de Oiapoque cursar a 5ª série. Em dezembro de 1982, segui para o Estado do Pará, onde trabalhei como doméstica enquanto continuava meus estudos. Em Belém, enfrentei inúmeros desafios para concluir o Ensino Fundamental e Médio, mas consegui me formar no curso de magistério. Após 12 anos na cidade, retornei definitivamente à minha aldeia Manga, já como professora formada, pronta para atuar no Ensino Fundamental I. Minha primeira experiência profissional foi na Escola Indígena São Raimundo, localizada na BR-156, na aldeia Piquiá.

Em 1992, fui aprovada no concurso público do Estado e, no ano seguinte, fui cedida para o município de Oiapoque e passei a integrar o corpo docente da Escola Municipal Manga, atuando nas séries iniciais. Este era o nome da escola da aldeia onde me criei.

A experiência adquirida na escola anterior ao longo de dois anos tornou minhas práticas pedagógicas mais eficazes. Embora houvesse material didático produzido pela FUNAI, o método de ensino era tradicional e não contemplava a cultura, a tradição ou a língua dos alunos indígenas, que não tinham o direito de se expressar em sua língua materna.

O preconceito por parte dos professores não indígenas era evidente, pois percebia que muitos se consideravam mais inteligentes do que os professores indígenas. Ao perceber essa realidade, busquei, por meio do meu trabalho como professora, valorizar o conhecimento dos alunos e reforçar a importância da nossa identidade como povo. Produzia materiais didáticos em Kheuol, registrava e compartilhava nossas histórias e narrativas, além de destacar a relevância do nosso modo de vida. Desde aquela época, acreditava que a escola desempenha um papel essencial no fortalecimento da nossa cultura e na transmissão do conhecimento tradicional, perspectiva que continua a guiar minha prática docente até hoje.

Em 1996, fui nomeada diretora da Escola Municipal Manga, cargo que ocupei por seis anos. Essa foi a mesma escola onde atuei como professora até 2022. Durante minha gestão, escrevi a biografia da instituição, que, por meio da Portaria 234/2000 SEED e do Decreto Nº 5402 de 11 de novembro de 1994, passou a se chamar Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

[4] Os povos indígenas do Uaçá, aqui compreendidos, são aqueles que habitam a Terra Indígena Uaçá: Karipuna, Galibi-Marworno e Palikur. Embora a língua Kheuol seja entendida pelos Palikur, ela é reconhecida como língua indígena dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. A língua materna dos Palikur é o Parikwaki.

Conciliar os estudos, a família e a criação dos meus filhos enquanto exercia a direção foi um grande desafio. Além disso, não havia outro indígena concursado para assumir a gestão, o que reforçava a necessidade e a importância de termos um diretor indígena à frente da escola.

Quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) formou a primeira turma de 13 professores indígenas no ano de 1995, foi que, realmente, pensamos e começamos a sistematizar em nossa escola uma educação escolar indígena que respeitasse a diversidade cultural dos povos indígenas do município de Oiapoque. Nesse período, participei da construção do Currículo das Escolas Karipuna e Galibi-Marworno. O CIMI contribuiu muito na minha formação como educadora indígena.

Como educadora sempre gostei de escrever sobre minha cultura e procurei ensinar minha língua kheuol, por isso escrevi quatro livros de histórias com atividades para as séries iniciais, que são: *Sini* (lagarta), *Iapo* (japim), *Un Txi Puasõ* (Um peixinho) e *Txicana Vilê* (patinho feio). Estes livros até hoje servem como material didático para as escolas indígenas Karipuna[5].

Estes livros (Figura 1) retratam histórias do cotidiano da comunidade e incluem atividades voltadas para as séries iniciais. Foram impressos pelo CIMI, que teve um papel fundamental ao apoiar as escolas indígenas Karipuna.

Figura 1. Livros de histórias em Kheuol produzidos pela profª. Sônia Aniká



Fonte: Arquivo pessoal de Sônia Aniká (2025)

O livro *Txikana Vilẽ* conta a história de um patinho feio que nasceu em uma ilha, além disso, há atividades de interpretação e compreensão do texto oral e escrito, além de trabalhar a coordenação motora. Já o livro *Sinĩ* retrata

[5] Os livros de histórias em Kheuol foram feitos para ajudar na leitura da alfabetização, já que o material didático que havia na língua era mais voltado para atividades de escrita e coordenação motora.

a história de uma lagarta que virou homem, também há atividade de interpretação e compreensão de texto e coordenação motora. O livro *Iapo* é a história do pássaro japim, que são famosos no mundo indígena da região do Uaçá, pois são considerados inteligentes e falam várias línguas dos demais pássaros. Por último, o livro *Un txi puasõ* conta a história de um peixinho muito teimoso.

Como dito anteriormente, essas pequenas produções, escritas em língua kheuol, ainda hoje são utilizadas nas escolas dentro das aldeias da região de Oiapoque.

Voltando à minha trajetória de colaboração na aldeia, é importante destacar o trabalho voluntário que realizo para minha comunidade em parceria com o Cacique, iniciativa que começou quando retornei de Belém para minha aldeia. Ao longo dos anos, ocupei diversos papéis de liderança, tendo sido cacica, Vice-cacica, delegada e juíza em questões comunitárias. Atualmente, atuo como conselheira. Minha participação em movimentos indígenas sempre esteve focada na luta pela educação e saúde dos povos indígenas, bem como na defesa de nossos interesses e territórios.

Durante mais de quatro anos, contribuí para a gestão da Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque (OPIMO), organizando eventos voltados para o fortalecimento da educação escolar indígena, como oficinas de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas e a construção dos currículos escolares indígenas nos anos de 2017 e 2018.

Em 2009, ingressei no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), que teve um impacto significativo na minha formação tanto como educadora quanto como indígena. Durante a trajetória acadêmica, refleti sobre a metodologia de trabalho que aplicava na escola e sobre a importância de fortalecer a cultura Karipuna. Ao longo dos anos de graduação, desenvolvi habilidades de pesquisa, dinamismo e valorização dos conhecimentos relacionados à minha cultura, identidade, costumes e tradição, com destaque especial para a língua indígena Kheuol. Como resultado, passei a incorporar a língua Kheuol em reuniões escolares, comunitárias e assembleias dos povos indígenas de Oiapoque, promovendo sua preservação e fortalecimento.

Durante minha formação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo era capacitar professores e futuros professores para atuarem nas escolas indígenas. No decorrer das atividades do programa, planejamos aulas, desenvolvemos materiais didáticos e discutimos a importância da valorização da nossa língua. Foi um período intenso de trabalho e aprendizado, cuja relevância foi reconhecida e divulgada em 2011 pelo Globo Universidade, um programa da Rede Globo.

Após concluir o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ingressei, em 2015, em uma pós-graduação lato sensu em Educação Escolar Indígena, com o objetivo de aprofundar ainda mais meus conhecimentos, essenciais para minha prática docente. As experiências vivenciadas ao longo das últimas décadas como professora de uma escola indígena despertaram reflexões significativas sobre o ensino de línguas nesse contexto,

especialmente por trabalharmos tanto com a língua Kheuol quanto com a língua portuguesa.

Diante da minha trajetória como membro da Comunidade Manga e professora, senti a necessidade de realizar a pesquisa apresentada em minha dissertação, a qual teve como temática a história da construção de materiais didáticos na língua Kheuol, sendo que meu objetivo foi registrar a história do ensino da nossa língua no contexto da Educação Escolar Indígena, destacando sua importância como forma de resistência e luta dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. Além disso, busquei refletir a natureza da língua Kheuol enquanto objeto de ensino nas escolas indígenas.

Destaco a importância desses materiais no contexto da Educação Escolar Indígena, contribuindo para a formação de alunos e professores bilíngues, pois eles representam uma forma de resistência contra uma educação tradicional que quase levou à extinção da língua do povo Karipuna. A luta pela preservação linguística se fortaleceu com a implementação de uma educação específica e diferenciada, que valoriza a língua materna como um patrimônio imaterial, passado de geração em geração, fortalecendo a cultura e a identidade Karipuna.

Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), as produções de autoria indígena incluem materiais didáticos que utilizam diversos recursos em diferentes escolas indígenas, promovendo a criação coletiva dos alunos em projetos de pesquisa (Brasil, 1998, p. 69). Por isso, a produção de materiais didáticos na língua indígena é essencial para fortalecer a identidade e a aprendizagem desses estudantes.

Escrever sobre materiais na língua Kheuol é fundamental para a preservação dos saberes tradicionais do povo Karipuna. Através dessa língua, conhecimentos, como narrativas orais, o uso de plantas medicinais, o cultivo e a colheita nas roças, as pajelanças e a conexão com o mundo sobrenatural são transmitidas de forma autêntica. Hoje, a escrita possibilita o registro de diversos aspectos da cultura, dos costumes e das histórias do cotidiano, garantindo que essas tradições sejam preservadas e repassadas às futuras gerações.

Esses materiais desempenham um papel fundamental tanto na preservação cultural quanto na promoção da educação inclusiva e bilíngue. Além disso, são essenciais para a revitalização da língua e para a manutenção e transmissão da cultura. O aprendizado na língua materna é especialmente importante para as crianças, pois fortalece sua autoestima, identidade cultural e senso de pertencimento. O material didático pode abranger mitos, histórias, saberes tradicionais, modos de vida e cosmovisões, sempre respeitando os conhecimentos próprios da comunidade.

Os propósitos de uma educação escolar indígena pautada no bilinguismo, na interculturalidade, no carácter comunitário, sendo específica e diferenciada são cumpridos quando há a possibilidade de recursos didáticos próprios, construídos na língua materna que, no caso Karipuna, é o Kheuol. Dessa forma, serão indicados a seguir alguns materiais didáticos produzidos ao longo da história da educação escolar indígena nas aldeias Karipuna, especialmente na aldeia Manga, a partir do apoio e parceria estabelecidos pelo CIMI na década de 1980.

Do oral ao escrito: a história dos materiais didáticos na língua indígena Kheuol Karipuna

A história dos materiais didáticos na língua Kheuol nos leva à década de 1980, quando, na Assembleia dos Caciques realizada na aldeia Espírito Santo, o cacique Karipuna senhor Tangarra, com 80 anos naquela época, levantou-se e disse para os ouvintes em sua língua materna Kheuol: "*No pa puve le se no lang djispahet pukisa a li ki ka no apuesãte*" ("não podemos deixar que a nossa língua desapareça, porque ela é a nossa identidade cultural").

A partir dessa reflexão do cacique, os Karipuna resolveram lutar para não perder a sua língua, tomando diferentes ações para fortalecer a língua Kheuol. Ainda em setembro de 1980, a irmã Rebeca do CIMI, a convite dos indígenas da aldeia Espírito Santo, passou a morar na aldeia para aprender a língua Kheuol. Desde então, uma série de ações foi tomada no sentido de produzir materiais didáticos para o ensino da língua.

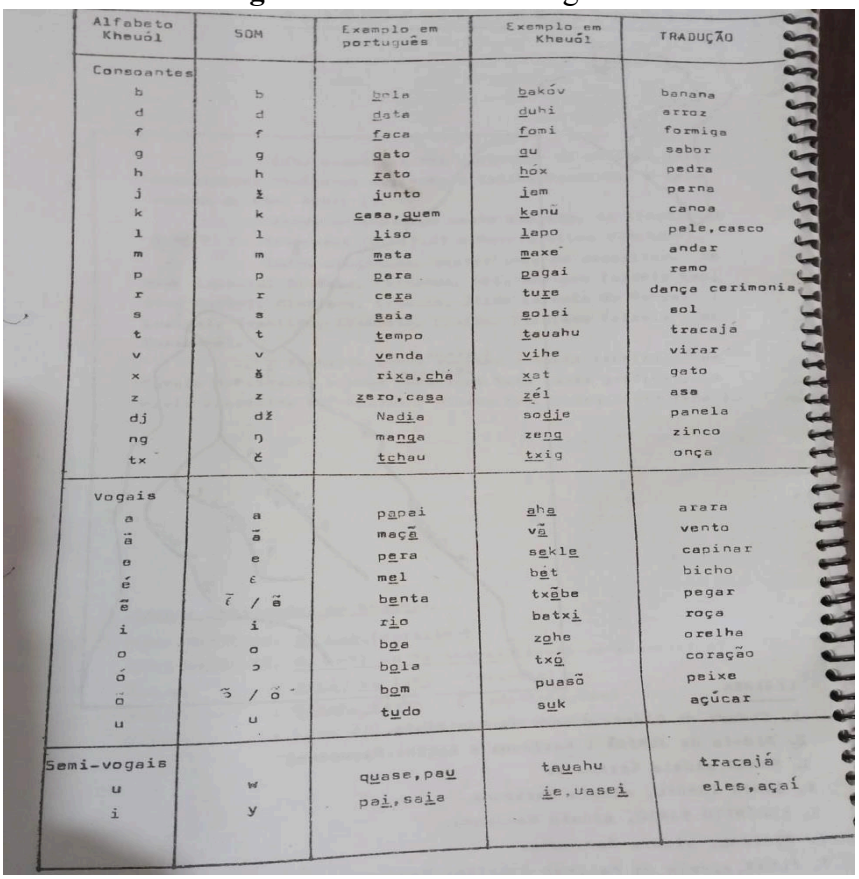
No primeiro curso sobre os materiais didáticos e formação de monitores indígenas na língua Kheuol, foi construído primeiro a gramática e depois as cartilhas. Os participantes do curso sugeriram a modificação de dois símbolos do alfabeto experimental da língua Kheuol (w e y para u e i). Neste mesmo encontro, construíram a primeira cartilha para a alfabetização de crianças e adultos, denominada "*No Lang*" ("Nossa língua"). Também tiveram apoio do linguista Fredy Tobler nos acertos da gramática.

A pedagogia utilizada na cartilha foi o construtivismo, a partir do conhecimento do aluno, para chegar à família silábica usa palavras do convívio social, como por exemplo "PI" "poço", assim formando sílabas e palavras. No ano de 1981, o CIMI, por intermédio de irmã Rebeca, organizou em mutirão um grupo de indígenas na comunidade do Espírito Santo e Kumarumã já alfabetizados em português para aprender a escrita em Kheuol. Essas oficinas foram ministradas por monitores indígenas que participaram do primeiro curso de material didático sobre a língua Kheuol, que já trabalhavam com as cartilhas na língua nestas comunidades.

Gramática da língua Kheuol: estrutura, uso e saberes

A Gramática Pedagógica Experimental da Língua Kheuol, como já foi mencionado, é o primeiro material didático construído em mutirão pelos povos Karipuna e Galibi-Marworno, que partiu de um curso básico de linguística ofertado pelo CIMI e ministrado pela linguista Ruth M. F. Monserrat. Como afirmamos acima, já durante o curso os indígenas participantes sugeriram a modificação de dois símbolos do alfabeto experimental (w e y para u e i), que está exposto no alfabeto Kheuol. Com o alfabeto formado, os indígenas começaram a aprender as palavras, ou seja, a ortografia e como as palavras são escritas na língua Kheuol, o uso dos sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, também processos fonológicos e função sintática da língua.

Figura 2. Alfabeto Da Língua Kheuol



Alfabeto Kheuól	SOM	Exemplo em português	Exemplo em Kheuól	TRADUÇÃO
Consoantes				
b	b	bala	bakóv	banana
d	d	data	duhi	arroz
f	f	faca	fomi	formiga
g	g	gato	gu	sabor
h	h	rato	hóx	pedra
j	ž	junto	jem	perna
k	k	casa, quem	kanu	canoa
l	l	liso	lapo	pele, casco
m	m	mata	maxe	andar
p	p	para	pagai	remo
r	r	cera	tuxe	dança cerimonia
s	s	saia	solei	sol
t	t	tempo	tauahu	tracaja
v	v	venda	vihe	virar
x	š	rixa, chá	xat	gato
z	z	zero, casa	zél	asa
dj	dž	Nadia	sodje	panela
ng	ŋ	manga	zeng	zinco
tx	č	tchau	txig	onça
Vogais				
a	a	papai	aha	arara
ä	ã	maçã	vã	vento
e	e	para	sekle	capinar
é	ɛ	mel	bet	bicho
ẽ	ẽ / ã	banta	txõbe	pegar
i	i	rio	batxi	roça
o	o	boa	zohe	orelha
ó	ɔ	bola	txó	coração
õ	ɔ̃ / õ	bom	puasõ	peixe
u	u	tudo	suk	açúcar
Semi-vogais				
u	w	quase, pau	tauahu	tracajá
i	y	pai, saia	ie, uasei	eles, açaí

Fonte: Cora Carolina A. dos Santos (2025)

Em junho de 1981, durante a realização do segundo curso de linguística na cidade de São Luís do Maranhão, ministrado por Ruth M. F. Monserrat, foi feita a organização de informações gramaticais da língua Kheuol relacionadas a:

- Análise das orações a partir da noção de núcleo;
- Identificação do predicado e demais termos orais de como são pronunciadas as vogais e consoantes;
- Descrição a partir de critérios morfológicos da função gramatical e semântica dos morfemas;
- Construção de classe lexicais a partir das funções gramaticais dos morfemas e suas propriedades morfológicas.

Em 1982, já envolvidos com o entusiasmo da fala do cacique Tangarra, para atender às crianças que falavam somente a língua portuguesa, foi criado pelo CIMI o "*Lekol Kheuol*" (Escola Kheuol), onde os monitores Zildo Enéias e Cipriano dos Santos foram preparados pela irmã Rebeca para ensinar a língua Kheuol nesta escola. Assim, começou o ensino bilíngue na aldeia Manga. Esta foi uma das primeiras iniciativas para o fortalecimento da língua Kheuol, que estava quase extinta na comunidade, onde só os mais velhos a falavam com fluência.

Nesse âmbito, podemos dizer que a gramática foi fundamental para o fortalecimento da língua Kheuol no ensino da escola, desde as séries iniciais

até o ensino médio, a gramática da língua Kheuol é a ferramenta mais utilizada na escola e na comunidade, não somente para planejamento dos professores, mas também para formulação de documentação na língua Kheuol.

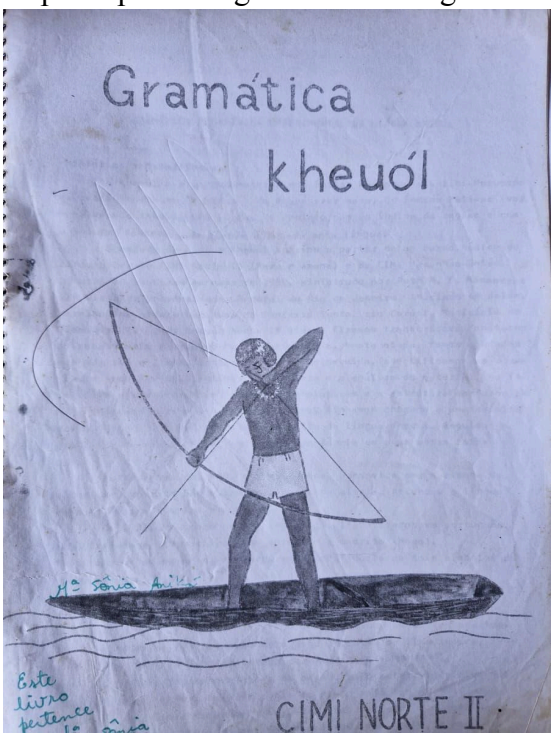
Desta forma, podemos citar a fonética com as consoantes no final de palavras que não são explodidas. Exemplo*: kuak* (farinha), também o acento ocorre na última sílaba. Exemplo: *lahivie* (rio) pronucia-se lahivié. As vogais adjacentes a "n", "m", "ng", são levemente nasalizadas. Exemplo: *plim* (pena); *tximun* (criança). Quanto à morfologia, o verbo no presente é no sentido qualificativo ou habitual. Exemplo: *mo mãje* (eu comi); no passado afirmativo: *Ie mãje deha* (eles já comeram). Todas essas formas gramaticais são importantes para o ensino da língua Kheuol nas escolas Karipuna.

Na realização do terceiro curso de linguística, em 1984, se finalizou a primeira gramática experimental da língua Kheuol, sob orientação de Ruth M. F. Monserrat e Márcio Silva, este último linguista da Universidade de Campinas. O material foi denominado *Gramática Pedagógica Experimental da Língua Kheuol* (1984). Recebeu este nome porque foi pensado exatamente para o ensino da língua na escola.

Essa primeira gramática inicia com Histórico e Metodologia, e indica que a língua Kheuol é a língua materna dos povos Karipuna e Galibi-Marworno, sendo que também é a língua de contato com o povo Palikur, além de ser a língua de contato com a Guiana Francesa, onde também essa língua é falada. Além disso, explica a trajetória histórica das oficinas e do curso básico de linguística, apoiadas pelo CIMI Pará e Amapá e CIMI Maranhão-Goiás, que contou com a ajuda da linguista Ruth M. F. Monserrat, conforme destacamos acima.

A Gramática Pedagógica Experimental da Língua Kheuol está composta pelo alfabeto das consoantes e vogais que se divide em alfabeto Kheuol, som, exemplos em português, exemplos em Kheuol e tradução. Os aspectos fonológicos de como o acento ocorre na última sílaba; como são usados os sufixos -la e -iela, que são sempre átonos; as consoantes finais de palavras não são explodidas; também existe sílabas abertas e fechadas e palavras emprestadas do português se adaptam a estrutura sonora da língua Kheuol.

Figura 3. Capa da primeira gramática da língua Kheuol



Fonte: Arquivo de Sônia Aniká (2025)

Conforme indicamos anteriormente, a partir da atuação do CIMI com o apoio nas oficinas, cursos e aprendizagens da língua Kheuol, foram produzidas também algumas cartilhas. Traremos, no próximo tópico, algumas cartilhas produzidas em mutirão, em 1982: No Lang; *No lang pu no thavai; lide pu mõthe tximun lãdã no lang Kheuol; No ka kumase ãphan lãdã no lekol Kheuol; no ka kumase li i ekhi lãdã no lekol Kheuol; No liv dji ixtua* 1, 2 e 3 e os livros de exercícios que acompanham as cartilhas. Estas cartilhas são utilizadas como material de apoio até hoje nas escolas indígenas, principalmente nas aulas de língua Kheuol desde a alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Cartilhas de resistência: ensinando e aprendendo em língua Kheuol

As primeiras cartilhas produzidas na língua Kheuol pelos monitores indígenas, com apoio do CIMI, na década de 1980, resistem ao tempo e perpetuam até hoje nas escolas indígenas dos povos Karipuna e Galibi-Marworno. Constituem os principais apoios didáticos e valorização da língua Kheuol em nossas escolas, principalmente, o dicionário e a gramática, que servem de consistente apoio pedagógico para os professores, além de subsidiarem na construção de novos materiais didáticos na língua Kheuol. São elas:

- **Cartilha *NO LANG*:**

Na cartilha *No Lang*, seguia a seguinte metodologia: eram utilizados o desenho e o nome. Exemplo: desenho do poço, o nome: PI, POÇO, e sua família silábica, palavras formadas com essas famílias e outras. Também

foram construídas outras quatros cartilhas com outra metodologia: o desenho e um pequeno texto, sua família silábica, formação de palavras e frases, até completar todo o alfabeto da língua Kheuol. Exemplo: o desenho do takahi, texto: *Papa ale la kanũ ke so takahi*.

Li ale sase fei tuluhi.
Li ka ale sasel pu fe so kaz.
So pitxit pa ka ale, li ka hete la kaz.
Li ka asi, ka hule so tupi, so tupi ki li fe.

Ele foi buscar folha de palha.
Ele foi buscar para fazer sua casa. Seu filho não foi, ele fica em casa.
Ele está sentado, rolando seu pião, o pião que ele fez.

- **Cartilha *NO LANG PU NO THAVAI***

Essa cartilha continha os livros de exercícios: *NO KA KUMASE ÃPHAN LÃDÃ NO LEKOL KHEUOL; ANU KÕTE LÃDÃ NO LEKOL KHEUOL; NO LIV DJI IXTUA* 1, 2, 3.

O livro *LIDE PU MÕTHE TXIMUN LÃDÃ NO LANG KHEUOL,* também foi construído pelos professores bilíngues em mutirão, é um livro de orientação para os professores da alfabetização na língua, foi baseado nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, no método que parte de uma história para analisar suas partes, as sílabas e letras. Este livro de apoio pedagógico tem o passo a passo dos temas geradores para aprender e fixar novos grafemas que correspondem aos fonemas. Também traz a interdisciplinaridade nos exercícios de matemática, estudos sociais e ciências, que estão de acordo com a realidade local e a situação no momento. O livro vai ensinando como desenvolver uma boa aula no dia a dia, e como introduzir cada som das vogais e consoantes.

KUMÃ DJIVET FE PU MÕTHE XAK SÕ: são instrumentos para o professor desenvolver seu plano de aula em sala de aula. O livro inspira os professores a trabalhar as atividades com os alunos, ou seja, professor e alunos nas atividades coletivas, deixando o aluno criar suas próprias histórias e a partir delas fazer novas atividades.

LIDE PU XAK PAHOL: já esta cartilha tem como intuito desenvolver uma metodologia para ajudar o professor a desenvolver seu trabalho em relação às vogais orais e nasais:

Kana a

Pu kumase: Xãte: Tut txikana save biẽ naje. UOT XOZ PU MÕTHE

Kule: noe, blã, jon (txikana jon kã li fet). Pozisiõ: ãba(so tet), ãle(so latxo i ãle djilo).

Ghoso: pitxi(pitxit) e gho(mamã);

Kãtxite: kõte kõbie gãiẽ ke ie mamã, lãdã dezẽ ou biẽ la dlo; Kõ pahasiõ: um kana sãble um siasel. Osi sãble um kok i um pul.

Exemplo: a palavra KAIMÃ para as nasalizadas. Com as consoantes do alfabeto, também são do mesmo jeito, utilizando o conhecimento do aluno:

Batob

Pu kumase: phomene lãdã bato. Pale dji bato. Ize dezẽi dji bato. Uot xoz pu mõthe:

No zes viv: Tut kalite zes voiaje lahivie, lamẽ. Kõpahe ke out zes voiaje (aviõ, kaho), kumã mun fe bato, dji ki kalite bua i pukisa;

Kãtxite: kõbie mun li ka xaie? Kõbie sak kuak i out bagaj? So fom i ghoso;

Lasãte: pu ize tut tã phop. Pa asi lãdã thãpe i kote ki sal, ẽtxupe biẽ dji mãje la viaz.

Assim, a cartilha vai explicando como fazer com todo o alfabeto maiúsculo e minúsculo da língua. Há uma parte em que está traduzida para o português, e no final do livro estão todas as canções infantis na língua: *PAPA ABHÃ, MAHI KÕTE, TXI ẼDJẼ-IELA, SIAPÃ, TXIKOK-LA, MO TXI PUL KI JON, TXI KABHUIT, NO TUT ÃSAM KE NO SẼIE, TET ZEPOL E TXI KANA.*

Também foi produzido, no ano de 1988, um dicionário na língua Kheuol, Kheuol x Português, Português x Kheuol, elaboração e redação: Francisca Picanço, assessoria linguística: Ruth M. F. Monserrat, e os colaboradores indígenas das aldeias Espírito Santo, Kumarumã e Manga. O dicionário contém: Apresentação, Histórico e Metodologia, Localização e Língua, Nota de Fonética e Ortografia, Aspectos Fonológicos, Abreviaturas, índice das Ilustrações.

O dicionário ainda é bastante utilizado no tempo presente nas escolas Karipuna e Galibi-Marworno, e tem ajudado bastante os professores e alunos a desenvolverem habilidade de interpretação de frases e palavras a partir do bilinguismo.

Figura 4. Capa do Dicionário produzido em 1988



Fonte: Arquivo de Sônia Aniká (2025)

Há também outros livros de alfabetização que também foram produzidos em mutirão, com monitores e apoio do CIMI. Destaque-se: *No ka kumase ãplan lã dã no lekol Kheuol*, que tem como objetivo central trabalhar

especialmente a coordenação motora de cobrir pontilhados e leitura de pequenas palavras envolvendo famílias silábicas mais complexas. Exemplo: *ang – lang, pha – phapha*.

Já no livro "*No ka kumase li i ekhi lãdã no lekol Kheuol*", é trabalhada a metodologia de coordenação motora das vogais e consoantes, formação de palavras e frases, leitura da palavra e desenho, ligação de sílabas, além de leitura de pequenos textos. Exemplo: *Uasei* (açaí), leitura das vogais e atividades envolvendo as mesmas.

Em 1996, foram produzidos livros de histórias: *No Liv dji Ixtua*, que são histórias da comunidade e atividades para responder, separação de sílabas, escrever nomes dos desenhos, além de conter espaço para o aluno escrever sua própria história.

Esses foram os materiais didáticos produzidos em mutirão nas comunidades indígenas da região do Uaçá (Karipuna e Galibi-Marworno). O CIMI foi um dos principais incentivadores desse projeto de ressignificação pedagógica nas escolas indígenas dessa região, e a formação dos monitores indígenas foi fundamental para que os materiais produzidos pudessem dialogar diretamente com a realidade dos povos indígenas envolvidos no projeto.

É fundamental compreender o alcance do ensino da língua Kheuol na escola e os motivos pelos quais ainda existe defasagem na aprendizagem da língua por parte dos alunos, apesar de sua presença há vários anos no espaço escolar. Mesmo contando com materiais didáticos específicos na língua indígena e com professores indígenas, os desafios persistem. E um desses desafios atuais, de acordo com nossa compreensão, é a não atualização dos materiais didáticos e o pouco incentivo que recebemos das políticas públicas educacionais para que possamos produzir mais materiais na língua materna de nosso povo.

Porém, é muito importante que intelectuais indígenas se interessem por entender onde se concentram as falhas nesse circuito de aprendizagem, para identificar as possibilidades de continuar com uma educação realmente específica, diferenciada e bilíngue nas escolas indígenas da região do Uaçá. Compreender esse modelo de ensino e aperfeiçoá-lo é crucial para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a difusão e manutenção da língua indígena dentro da comunidade escolar e nos demais espaços das aldeias indígenas Karipuna e Galibi-Marworno.

Saberes que ensinaram, saberes que ensinam: novos materiais didáticos em língua indígena Kheuol Karipuna

Os primeiros materiais didáticos são inspiração para professores e coordenações pedagógicas das escolas indígenas Karipuna até os dias atuais. Destacamos acima o seu potencial inovador que trouxe para dentro das escolas, e o quão valioso todos esses materiais são para o nosso povo indígena. Porém, há algumas produções de materiais didáticos atualizadas, mas sempre inspirados nos primeiros.

Assim como os materiais pioneiros, os recursos pedagógicos mais atuais têm como objetivo aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos

das séries iniciais, considerando as particularidades de cada comunidade escolar. Segundo os autores e organizadores Janina dos Santos Forte, Mara Santos, Glauber Romling da Silva, Cilene Campetela e Ingrid Lemos Costa, os livros "*No Lang No Mias* e *Xime dji Konetmã*" (Figura 4) são o resultado do trabalho desenvolvido durante as oficinas de atualização da ortografia da língua kheuol Karipuna de Planejamento Visual e Produção de Materiais didático, realizado em novembro de 2017 e outubro de 2018, na aldeia de Santa Izabel, pertencente ao povo Karipuna.

Com base nas reflexões dos autores, pode-se afirmar a importância desses materiais para a educação escolar indígena. Além disso, destaca-se que as oficinas contaram com a participação ativa de professores e pedagogos indígenas Karipuna. Esses recursos foram concebidos para refletir a realidade das comunidades indígenas, garantindo um ensino alinhado às suas necessidades e especificidades culturais. Esses materiais didáticos, atualizados conforme a ortografia vigente, foram desenvolvidos para subsidiar os professores em sala de aula em diferentes contextos. O principal objetivo do projeto foi a produção e promoção de conhecimentos sobre a língua e a cultura desse povo, garantindo um ensino que valorize sua identidade e tradição.

Figura 4. Livros didáticos e paradidáticos



Fonte: Arquivo pessoal de Sônia Aniká (2025)

As oficinas para a construção coletiva de novos materiais didáticos na língua Kheuol ocorreram a partir de projetos de linguistas da Universidade Federal do Amapá, vinculados ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

De acordo com a percepção de Janina dos Santos Forte, indígena Karipuna, que foi uma das coordenadoras do projeto, além de monitora de oficinas:

> Os materiais foram construídos durante o projeto de valorização das línguas crioulas em 2017 e 2018 na aldeia Santa Izabel, foi construído com parceria com quase todos os professores Karipuna da maioria das aldeias. O material foi construído com base no que os professores já tinham, porque nas escolas indígenas quem produz seu próprio material na língua indígena são os próprios professores. Então, nós só organizamos para transformar nos livros. [...] Os materiais didáticos são muitos importantes, porque nesse mesmo período foi consolidada a ortografia da língua Kheuol Karipuna, foi neste peródo que foi dividido a ortografia Kheuol Karipuna e Kheuol Galibi-Marworno. Os livros também foram uma forma de consolidar essa nova ortografia para que os professores pudessem usar em sala de aula e para que os alunos pudessem ter acesso a essa nova ortografia. Esse material é muito importante porque ajuda o professor em sala de aula. [...] Fizemos dois materiais: o didático, com conteúdos e atividades; e outro paradidático, que trouxe histórias contadas pelos mais velhos que os professores já tinham coletado, os materiais fazem muita diferença na vida do professor, porque não se tem material na língua indígena. Todo material que é produzido é de suma importância para os professores trabalharem em sala de aula (Janina dos Santos Forte, em entrevista concedida a Sônia Anika no dia 04/12/2025).

A fala de Janina reforça a importância dos materiais didáticos produzidos na língua Kheuol para os povos indígenas da região de Oiapoque, compreende a necessidade dessas produções e de suas atualizações, além de identificar o valor que esses materiais têm para suprir a necessidade pedagógica existente nas escolas indígenas, uma vez que os recursos são escassos.

Outro depoimento importante sobre a importância dessas novas produções e de sua implementação pelos próprios professores indígenas da região, é do professor Grimoaldo Felipe, também indígena Karipuna, e professor de língua materna no Ensino Fundamental:

> Essa oficina foi muito importante pra língua Kheuol Karipuna. Foi o momento que a língua Kheuol Karipuna foi desmembrada da língua Kheuol Galibi Marworno. Foi um estudo bom, a importância até hoje está sendo trabalhada. São dois livros que foram trabalhados: Ximẽ dji konetmã e No Lang No Mias, são dois livros paradidático e didático e estamos trabalhando aqui em Santa Izabel. A importância de ter participado das oficinas é aprimorar cada vez mais o domínio da língua Kheuol, porque sofreu muitas mudanças com a presença da língua portuguesa. A língua Kheuol foi tendo uma decadência, esse material sendo trabalhado na

> escola, o material é muito bom. Então, a importância de ter participado me garantiu segurança de trabalhar com a língua materna nas escolas (Grimoaldo Felipe, em entrevista concedida a Sônia Anika no dia 04/12/2025).

Aqui, a partir da voz do professor Grimoaldo, identificamos também a valorização das oficinas para construção desses materiais, principalmente, em função da participação direta dos próprios professores indígenas nessas oficinas.

Consideramos que o esforço de produzir materiais na língua Kheuol tem surtido efeitos diretos na educação escolar das crianças e jovens das aldeias Karipuna. Com o material didático na língua como apoio aos professores, os alunos se tornam mais produtivos no processo de aprendizagem, desenvolvendo seus trabalhos e sua criatividade na língua por meio de desenhos, diálogos, narrativas e grafismos indígenas. Aqui, destacamos alguns desses trabalhos realizados pelos estudantes do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Figura 5. Atividades de alunos em língua indígena



Fonte: Arquivo pessoal de Sônia Aniká (2025)

Os alunos demonstram interesse e participação ativa nas aulas ao discutir a valorização da cultura por meio da língua, apresentando seus grafismos, que simbolizam a identidade indígena. Esses materiais também são utilizados como recursos didáticos, proporcionando suporte aos professores e, ao mesmo tempo, auxiliando os novos alunos que ingressarem nessas séries ou anos escolares.

A Figura 5 demonstra alguns trabalhos e atividades dos alunos do Ensino Médio das Escolas Indígenas Leide dos Santos e São José do Galibi, alunos Raiane Nunes Castro, Luana Nunes Janjaque, Alex Sandro dos Santos.

Na colagem dos trabalhos percebemos que a língua Kheuol se torna a forma de se comunicar e expor suas ideias e pensamentos dentro da escola. Isso é motivo para contentamento, pois no período anterior à organização do movimento indígena em Oiapoque, bem como, antes da importante ajuda do CIMI para estruturar as escolas de nossas aldeias, o Kheuol era totalmente proibido no ambiente escolar, onde havia punição severa para os alunos que utilizassem a língua indígena dentro da escola, pois só era permitido falar em português. Os povos indígenas da região de Oiapoque foram duramente violentados pelo processo escolar que tinha como principal bandeira um ensino "civilizador", para abrasileirar os povos indígenas e destruir com suas línguas, suas culturas (Machado, 2022).

Desse modo, ao percebermos os trabalhos de crianças e jovens hoje em nossas escolas, que utilizam a língua indígena para se comunicar com os professores, com seus colegas e produzir seus trabalhos, concebemos um grande orgulho, além de entendermos ser uma grande vitória para nosso povo, pois nossa língua carrega consigo a nossa história, a nossa verdadeira voz, os nossos sonhos e nossos projetos de vida.

Considerações finais

Os materiais didáticos produzidos na década de 1980 na língua Kheuol continuam presentes nas escolas indígenas Karipuna, oferecendo suporte aos professores e contribuindo para a criação de novos materiais na língua. Eles desempenharam um papel essencial na resistência contra uma educação tradicional, colonialista e assimiladora. A produção desses materiais em Kheuol fortaleceu o movimento indígena, impulsionando uma educação escolar alinhada à realidade e às necessidades do povo Karipuna, valorizando sua língua e cultura.

Expor a trajetória histórica do material didático na língua Kheuol Karipuna é fundamental para evidenciar a valorização dessa língua no reconhecimento das escolas indígenas. Além disso, esses materiais contribuem diretamente para a formação de professores e alunos indígenas, fortalecendo a identidade do povo Karipuna e assegurando a preservação de sua cultura e tradição.

Os materiais produzidos na língua materna são, ao mesmo tempo, ferramentas pedagógicas e políticas. No currículo escolar, permitem uma educação respeitosa, bilíngue, intercultural e contextualizada. Para o movimento indígena, esses materiais são parte da luta por reconhecimento, autonomia, resistência cultural e justiça histórica, sendo, portanto, essenciais para a construção de uma escola indígena com identidade própria e compromisso com os direitos dos povos indígenas.

Os novos materiais didáticos produzidos pelos professores e pedagogos indígenas, juntamente com a reformulação da ortografia da língua Kheuol Karipuna, reforçam a importância desses recursos no apoio pedagógico às escolas indígenas, contribuindo para o contínuo

fortalecimento da língua e da cultura. Além disso, as atividades realizadas pelos alunos representam uma fonte valiosa de conhecimento e suporte para o material utilizado pelos professores em sala de aula, beneficiando tanto os docentes quanto os novos alunos.

Este artigo busca destacar para o Brasil a relevância dos materiais didáticos nas línguas indígenas, ressaltando sua contribuição para a valorização e o fortalecimento das culturas e identidades de cada povo. A língua Kheuol, essencial para o povo Karipuna do Estado do Amapá, esteve à beira da extinção durante a década da ditadura militar, em meio a um sistema educacional tradicional que negligenciava sua preservação. Hoje, a língua Kheuol representa a memória viva que sustenta os saberes tradicionais desse povo, mantendo viva sua identidade e conhecimento ancestral.

Referências bibliográficas

ANIKÁ M. S; FORTE. J. S; GOMES A. A. S. **Português Brasileiro entre populações Karipuna do Oiapoque -** Promoção Linguística, escola e sala de aula de língua indígena. Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena. **(**Serie Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND). Macapá: Ed .UNIFAP, 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas**: Karipuna e Galibi-Marworno no Município de Oiapoque. 2ª ed. Belém: Mensageiro, 2006.

FORTE. A. F. **Derivando Substantivos a partir do verbo**. Kheuol Karipuna. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amapá, 2018.

FORTE, J. dos S.; SANTOS, M.; SILVA, G. R. da; CAMPETELA, C.; COSTA, I. L. (organizadores) **NO LANG NO MIAS e XIME DJI KONETMÃ**. Liv Paradjidatxik dji Methes-iela. Macapá : UNIFAP, 2019.

GOMES, A. A. S. (Org.). **Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena. (**Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND). Macapá: Ed .unifap, 2019.

MACHADO, Tadeu Lopes. **A escola reivindicada:** educação escolar no contexto do povo indígena Palikur. Tese de Doutorado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Pará: Belém, 2022.

MATERIAIS DIDÁTICOS NA LÍNGUA KHEUOL. Org: CIMI (Conselho Indigenista Missionário). **Gramática Pedagógica Exprimental da língua Kheuol**; Dicionário; Cartilhas: No lang, No lang pu no thavai, no ka kumase ãphan lãdã no lekol kheuol, Kumã djivet fe pu mõthe xak sõ e Lide pu xak pahol. Trav. Nina Ribeiro, 264- S. Braz. Belém -Pará. Brasil. Ano: 1981.

SANTOS, E.; ANIKÁ, M. S. **O Currículo de Ensino da Língua Kheuol na Escola Indigena Jorge Iaparrá**: Desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso. FTA Faculdade de Tecnologia de Macapá. Instituto Apoema de Desenvolvimento Educacional Ltda. 2015.

SANTOS, G. M. F.; SILVA, G. R. **Duas ortografias, uma língua**: as variedades Karipuna e Galibi-Marworno do Kheuol do Uaçá. PORTO DAS LETRAS. V. p. 228-250. 2020.

Recebido em: 19/06/2025* Aprovado em: 17/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

CRÔNICAS INDÍGENAS PARA LER E REFLETIR NA ESCOLA: DECOLONIALIDADE E RESISTÊNCIA INDÍGENAS

RENATA PASSOS TEIXEIRA[1]
UFCAT, BRASIL
https://orcid.org/0009-0005-3152-010X

VANESSA REGINA DUARTE XAVIER[2]
UFCAT, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-6718-2361

RESUMO: *Em razão da implementação da colonialidade, diversas populações africanas e indígenas foram escravizadas e inferiorizadas com o intuito de manter a sociedade branca e europeia no controle dos bens de produção e das relações sociais. A tese de uma superioridade racial legitima ações como a dizimação de diversas etnias indígenas e a retirada brutal de alguns povos nativos de seus territórios para dar lugar a atividades agropastoris e de mineração. Assim, atingia-se mais facilmente o propósito de regulamentação e controle das terras recém-conquistadas e, consequentemente, do mercado mundial. A fim de enfrentar esses ideais e os princípios que o sustentam, a obra Crônicas indígenas para ler e refletir na escola, do escritor indígena Munduruku (2020), objetiva explicar como a colonialidade e os dispositivos de racialidade ainda operam na sociedade brasileira para manter os domínios políticos e econômicos da hegemonia europeia. Além disso, os textos do livro analisado contribuem com a quebra desses conceitos e instigam uma nova forma de analisar como as concepções colonialistas ainda se vinculam na atual sociedade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise descritiva pautadas em pesquisadores que, além de abordarem a decolonialidade em suas obras, tratam também de temas como racialidade e necropolítica.*

PALAVRAS-CHAVES: *Decolonialidade; Racialidade; Literatura Indígena.*

ABSTRACT: *As a result of the implementation of coloniality, numerous African and Indigenous populations were enslaved and dehumanized with the aim of maintaining white European society in control of the means of production and social relations. The doctrine of racial superiority legitimized actions such as the decimation of various Indigenous ethnic groups and the brutal displacement of certain native peoples from their territories to make way for agricultural, pastoral, and mining activities. In this manner, the objective of regulating and controlling the newly conquered lands, and consequently the global market, was more readily achieved. In order to confront these ideals and the principles that underpin them, the book Crônicas indígenas para ler e refletir na escola, by the Indigenous author Munduruku (2020), seeks to elucidate how coloniality and mechanisms of racialization continue to operate within Brazilian society to uphold the political and economic dominance of European hegemony. Moreover, the texts contained in the aforementioned work contribute to the dismantling of these concepts and foster a renewed approach to examining how colonialist ideologies remain embedded in contemporary society. This study is grounded in bibliographic research and a descriptive analysis, drawing upon scholars who, in addition to addressing decoloniality in their works, also engage with themes such as racialization and necropolitics.*

KEYWORDS: *Decoloniality; Racialization; Indigenous Literature.*

[1] Doutoranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Catalão. Professora na Secretaria de Estado de Educação de Goiás.
[2] Professora dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Catalão. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

Introdução

Os estudos decoloniais contribuem com o desenvolvimento do senso crítico e possibilitam o conhecimento de narrativas diferentes daquela que foi contada pelo colonizador em relação ao processo de colonização, além de questionar o princípio da "modernidade" imposto em todo o planeta. Acrescido a isso, a abordagem decolonial valoriza saberes e culturas de povos que foram invisibilizados e esquecidos por apenas serem diferentes do padrão hegemônico europeu que, por séculos, determinou o que era considerado correto e verdadeiro.

Especificamente no Brasil, com o início do processo de ocupação e exploração do território recém-conquistado, os povos que estavam aqui (indígenas) e os que foram posteriormente trazidos à força (africanos e afrodescendentes) foram escravizados e invisibilizados. Em relação aos nativos brasileiros, conforme aponta Black (1994), em 1500, estima-se que havia quatro milhões de indígenas no Brasil, mas, em 1970, os descendentes eram pouco mais de 100 mil. Houve, portanto, uma redução de aproximadamente 97,5% dessa população. A partir desta informação, pode-se deduzir que alguns povos foram exterminados e com eles foram extintas as suas línguas e as suas culturas.

No entanto, dados como esse não fazem parte da história contada pelo colonizador. Jecupé (2020, p. 104), ao referir-se ao passado do Brasil, resgata a importância de se visibilizar as "narrativas esquecidas" e afirma que "a história se constrói também com aqueles cuja voz foi negada nos registros, marcada por sofrimento e derrota aparentes". Esse negligenciamento, por parte dos europeus, oportunizou a violência epistêmica desencadeada pela catequização empreendida pelos padres jesuítas, a partir do século XVI. Naquela época, os indígenas eram vistos como selvagens e isso significava que não possuíam alma e, pela ótica do catolicismo vigente, justificava-se assim a imposição da catequese. Desta forma, validou-se o processo de apagamento dos saberes e da cultura dos povos indígenas em favor do ato de civilizá-los para elevá-los à categoria de seres humanos.

Nesse contexto de invisibilização, a literatura indígena surgiu como uma alternativa para registrar a cosmovisão desses povos através da escrita e como um instrumento de divulgação da história omitida nos relatos oficiais. Este posicionamento, dentre muitos outros, visibilizou muitas etnias e disseminou saberes de forma reativa ao epistemicídio iniciado com a empreitada colonizadora do século XVI. Trata-se, portanto, de uma prática decolonial.

Objetiva-se, com este trabalho, explicitar como é possível contribuir para a minoração das representações mentais generalizadas e simplificadas atribuídas aos povos indígenas e demonstrar como a decolonialidade pode colaborar para que essa visão deturpada seja corrigida. Para isso, será analisada a obra *Crônicas indígenas para ler e refletir na escola,* do escritor indígena Munduruku (2020).

A justificativa deste artigo baseia-se no fato de a estereotipação ser uma forma de preconceito e de disseminação de ideias errôneas, pois as generalizações atuam no imaginário social como um pré-conceito e reforçam

estigmas sociais, que, por sua vez, produzem preconceitos, discriminação e exclusão. Além disso, é preciso expor as narrativas silenciadas dos povos indígenas que tanto contribuíram para a consolidação do Brasil como nação.

A metodologia adotada neste artigo é a pesquisa bibliográfica pautada em conceitos como decolonialidade, racialidade, literatura indígena e estereotipação. Para isto, servirão de embasamento teórico os estudos desenvolvidos por autores decoloniais, como Maldonado-Torres (2008), Quijano (2005) e Mignolo (2017, 2019); por pesquisadores que abordam os temas preconceito, racialidade e epistemicídio, como Carneiro (2023), Ribeiro (2020) e Grosfoguel (2016); e por escritores e teóricos indígenas como Graúna (2014), Jecupé (2020), Gonzaga Kaiowá (2023) e Angatu (2020) que utilizam a escrita como instrumento de resistência para dar voz aos silenciados. Em seguida, será analisada a obra *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku (2020), a fim de exemplificar como os estudos decoloniais e raciais podem ser realizados através da literatura.

Para abordar o tema decolonialidade e racialidade, explicam-se os processos de colonização e colonialidade em oposição à decolonização e decolonialidade, bem como constructos teóricos sobre raça, "modernidade" e dispositivos de racialidade a fim de analisar como se consolidou a imposição da hegemonia europeia no mundo. Em seguida, ao discorrer sobre o epistemicídio e a literatura indígena, é explicitado porque os saberes não-científicos são invalidados e como o genocídio está relacionado à supressão de conhecimentos construídos pelos povos colonizados e subalternizados. Neste contexto, explica-se como a literatura se configura como instrumento de luta e de resistência indígenas.

Ao discorrer sobre a obra *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku (2020), demonstra-se como a falta de informação aliada a uma tradição epistemológica colonialista reduz a complexidade, a diversidade e os saberes indígenas em categorias fixas e rígidas. Através da análise do livro supracitado, intenta-se expor como uma abordagem decolonial na literatura pode contribuir com a desmistificação do indígena na sociedade brasileira e romper com paradigmas pré-concebidos a respeito desses povos originários.

Nas considerações finais, retomam-se os principais aspectos das discussões sobre a colonialidade, o padrão hegemônico europeu e a decolonialidade para, posteriormente, reafirmar a desconstrução do estereótipo indígena presente na obra *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*, de Daniel Munduruku (2020). Acrescido a esta afirmação, o fato de o livro se basear nas memórias do autor e seus amigos indígenas permite considerá-lo como uma obra decolonial.

Decolonialidade e racialidade

Ao ocuparem *Abya Yala*[3] – batizada após a invasão como América –, os colonizadores avaliaram os corpos, a cultura e os saberes dos povos originários e, após se compararem a eles, os europeus assumiram-se como modernos e civilizados. Essa ideologia foi estendida a outras populações do planeta e os saberes produzidos antes do contato com o colonizador foram considerados inválidos. Desta forma, o homem branco se autodeclarou como o mais avançado da espécie humana. Essa perspectiva foi instaurada de forma hegemônica e iniciou-se então um padrão mundial de poder: a "modernidade" (Quijano, 2005).

Para instaurar essa "modernidade", foram necessários dois processos semelhantes, mas distintos em seus objetivos: a colonização e a colonialidade. A colonização refere-se ao processo de conquistar, ocupar e dominar um território e trata-se de um mecanismo que possui início, meio e fim. Em contrapartida, como afirma Mignolo (2017, p. 02) "[a] colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada". Nessa perspectiva, a colonialidade configura-se como uma forma agir e pensar pautada no que a Europa determinou como correto, verdadeiro e válido e esse processo ainda continua nos espaços outrora colonizados.

Para explicar melhor esse sistema, os estudiosos definiram diversas formas de colonialidade: do ser, do saber, dos recursos naturais e do poder. Neste artigo, o foco é apenas a colonialidade do saber (também conhecida como colonialidade do conhecimento). No entanto, para melhor entendimento deste conceito, é necessário compreender o que é "modernidade".

Lander (2005), ao discorrer sobre a constituição histórica das disciplinas científicas, destaca dois assuntos que ele considera como fundacionais e essenciais. Para o sociólogo venezuelano, em um primeiro momento, é preciso considerar a possibilidade da existência de um metarrelato universal que induz os povos ao que se denominou como "moderno". Em um segundo momento, é necessário compreender que foi estabelecida uma única forma de conhecimento considerado verdadeiro, ou seja, aquele produzido no continente europeu ou por seus cidadãos. Por este motivo, tudo o que é anterior ao contato com o ocidente[4] foi considerado como primitivo.

Ainda de acordo com Lander (2005), esse conhecimento tido como válido, verdadeiro e universal é aquele proposto exclusivamente pelas ciências e todos os povos devem se adequar a este saber, pois as

[3] "*Abya Yala* configura-se, portanto, como parte de um processo de construção político-identitário relevante de descolonização do pensamento [...]. A compreensão da riqueza dos povos que aqui vivem há milhares de anos e do papel que tiveram e têm na constituição do sistema-mundo tem alimentado a construção desse processo político-identitário" (Porto-Gonçalves, Carlos, s.d.).

[4] Em vez de ser apenas um local no mapa, o Ocidente é fruto de um processo histórico que estabeleceu divisões fundamentais, como a separação entre religião e natureza, mente e corpo, razão e mundo. Essas divisões sustentam uma forma de conhecimento que se apresenta como universal e neutra, desvinculada do contexto cultural, do território e da experiência corporal e impôs sistemas de conhecimento, línguas, memórias e formas de imaginar o mundo. Nessa perspectiva, o Ocidente se constrói como o centro do tempo e do espaço na narrativa histórica dominante, negando a coexistência histórica de outros povos e culturas (Lander, 2005).

proposições eurocêntricas (economia, Estado e sociedade civil, dentre outras) definem como as sociedades devem ser e aquelas que se recusarem são consideradas atrasadas ou inválidas.

Por esta razão, qualquer conhecimento que não seja científico passou a ser tido como folclore ou crendice e pertence às sociedades que ainda não evoluíram, razão pela qual são consideradas inferiores. Na civilização dita "moderna", os saberes produzidos exclusivamente pela ciência validam um padrão considerado superior e universal, obrigando os povos não-europeus a se adequarem a esta afirmação a fim de não serem suprimidos de um futuro moldado de acordo com os critérios europeus.

Mignolo (2017) estabelece relações entre a "modernidade" e a colonialidade afirmando que aquela é constituída pela parte mais complexa desta. De acordo com o referido semiólogo:

> A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a "modernidade" é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade" (Mignolo, 2017, p. 02).

Desta forma, compreende-se que a colonização empreendida nas Américas permitiu o estabelecimento não apenas de um novo território a ser dominado, mas também determinou uma ideologia colonialista que impôs relações de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados. Portanto, os povos conquistados foram colocados em uma posição natural de inferioridade e suas culturas e conhecimentos, construídos ao longo do tempo, foram submetidos a um apagamento. Por esta razão, a história das colônias foi dividida em dois períodos: antes e depois da dominação dos territórios pelos europeus (Quijano, 2005).

Essa afirmação é corroborada pelos estudos desenvolvidos por Wallerstein (2011), que, ao propor a instituição do que ele denominou como "sistema-mundo[5]", afirmou que este constructo desenvolveu grandes narrativas que incluem todas as formas de saber. No entanto, esse "sistema-mundo" estabeleceu que alguns desses relatos são mais precisos do que outros e para cada tipo de identidade racial, há uma classificação hierárquica social tanto local quanto global. Sobre essa afirmativa, Wallerstein (2011) afirma que o sistema-mundo categorizou as pessoas em grupos e que:

> [e]sses grupos de status ou identidades são os numerosos "indivíduos" dos quais todos nós fazemos parte: nações, raças, grupos étnicos, comunidades religiosas, mas também gêneros e categorias de preferências sexuais. A maioria

[5] "**la realidad social en que vivimos** y determina cuáles son nuestras opciones **no ha sido la de los múltiples estados nacionales de los que somos ciudadanos sino algo mayor**, que hemos llamado sistema-mundo. Hemos dicho que **este sistema-mundo ha contado con muchas instituciones** —estados y sistemas interestatales, compañías de producción, marcas, clases, grupos de identificación de todo tipo—y **que estas instituciones forman una matriz** que permite al sistema operar pero al mismo tiempo estimula tanto los conflictos como las contradicciones que calan en el sistema" (Wallerstein, 2011, p. 04. Grifos do autor).

> dessas categorias são tomadas como presumíveis remanescentes dos tempos pré-modernos. Esta premissa é errada. A participação em grupos de status ou identidades é uma parte importante da modernidade. Longe de agonizar, estão crescendo em importância à medida que a lógica do sistema capitalista se desdobra mais e mais e nos consome mais e mais intensamente (Wallerstein, 2011, p. 31)[6].

Nesta mesma perspectiva, Quijano (2005) compreende o termo "modernidade" como um constructo ideológico baseado em conceitos exclusivamente europeus através dos quais estes povos se designam protagonistas da "evolução" das populações não europeias. Baseados nessa assertiva, eles instauraram e mantiveram o controle político, econômico e social local e global. Além disso, o autor esclarece que a definição de "modernidade" compreende apenas os últimos 500 anos nos quais a humanidade foi submetida a um novo padrão mundial de poder.

Quijano (2005) propõe, paralela ao conceito de "modernidade", uma análise de do conceito "raça" que, além de categorizar os seres humanos, define a ocupação que cada povo deve ocupar no trabalho. Portanto, "raça" é uma categoria mental que classifica as pessoas de acordo com o padrão fenotípico apresentado por elas (cor da pele, tipos de cabelo, formato dos olhos, nariz e boca, por exemplo) e, posteriormente, as hierarquiza na sociedade. Esse parâmetro permitiu, além da dominação, a referência ao homem branco como raça superior (Quijano, 2005).

De acordo com Carneiro (2023), no Brasil, as questões relacionadas à "raça" podem ser interpretadas à luz do que ela denominou como "dispositivo de racialidade", através do qual é estabelecido um controle sobre a população. Para a autora, há:

> [...] um dispositivo de racialidade operando na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro (Carneiro, 2023, p. 12).

As dualidades expostas pela filósofa supracitada evidenciam o apagamento cultural e epistemológico instaurado nas Américas. Essa aparente contraposição contribuiu (e ainda contribui) para que os saberes

[6] Estos grupos de estatus o identidades son los numerosos "individuos" de los que todos nosotros formamos parte: naciones, razas, grupos étnicos, comunidades religiosas, pero también géneros y categorías de preferencias sexuales. La mayoría de estas categorías son tomadas como presuntos rezagos de tiempos premodernos. Esta premisa es errónea. La membresía en grupos de estatus o identidades es una parte importante de la modernidad. Lejos de agonizar, están creciendo en importancia a medida que la lógica del sistema capitalista se desenvuelve más y más y nos consume más y más intensamente (Wallerstein, 2004, p. 31).

indígenas e africanos, bem como de todos aqueles que não se enquadram no perfil do colonizador, sejam invisibilizados ou apagados. Essa afirmativa é corroborada por Quijano (2005) ao expor que:

> [...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 110).

Com o intuito de combater o pensamento hegemônico europeu, brevemente exposto aqui, um grupo de pesquisadores latino-americanos, dentre eles, Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, reuniram-se e, em consonância, definiram a importância de estabelecer estudos e práticas decoloniais. Esse grupo cunhou os conceitos de colonialidade (do ser, do poder e do saber), modernidade, pensamento liminar, teoria do sistema-mundo e a decolonialidade. Considerando a abordagem adotada por estes estudiosos, mais uma vez se faz necessária a distinção entre dois termos: decolonização e decolonialidade.

O termo decolonizar refere-se ao processo histórico de libertação política e territorial dos países colonizados. Em *Abya Yala*, a decolonização já findou, no entanto, em outros continentes, como o africano, ainda há colônias governadas pelos países do Ocidente. Já a decolonialidade está além da libertação do território, pois objetiva desmontar os padrões de poder, de conhecimento e de cultura que insistem em continuar a lógica colonial mesmo que não haja dominação política ou bélica. A esse respeito, Mignolo (2019) reforça o conceito de decolonialidade como um projeto de conservadorismo desobediente, definido por ele como:

> [...] a energia que gera o ódio dignificado e a cura decolonial, e seus principais objetivos são desvincular-se para reexistir, o que implica em revincular-se com os legados que se quer preservar, a fim de engajar-se em modos de existência com os quais as pessoas querem se engajar. Portanto, reexistir depende do lugar do indivíduo nas histórias locais negadas, diminuídas e demonizadas nas narrativas da modernidade ocidental. Isso não significa sugerir que a decolonialidade apregoe a delinquência (Mignolo, 2019, p. 06).

Nesse processo de reexistência, não se pode desconsiderar a língua como uma barreira e como uma forma de dominação também. Para Castro-Gómez (2005), há uma relação estreita relação entre língua e cidadania, sendo a gramática responsável não apenas por normatizar o sistema linguístico, mas principalmente por estabelecer a cultura do "bem dizer" em oposição às práticas viciosas e aos "barbarismos" da população. Assim, estabeleceu-se mais esta forma de controle da sociedade, pois:

> [p]ara serem civilizados, para formarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção de um *continuum* arbitrariamente constituído pela letra (Castro-Gómez, 2005, p. 82).

Por esta razão, foi instituída uma língua denominada culta – utilizada por pessoas letradas e, por sua vez, consideradas cidadãs – e outra, popular, cheia de "erros" e falada por aqueles que não eram cidadãos (leia-se indígenas, negros e mestiços). Nesse contexto, a gramática, além de arbitrária, é utilizada como instrumento de segregação e controle.

Jecupé (2020), ao falar sobre *nheengatu*, define-a como uma "língua boa" e a explica como uma língua geral dos indígenas foi organizada em uma gramática pelo Padre José de Anchieta. Sobre esta língua, o escritor afirma que:

> [o] nheengatu, ou nhencatu, foi a língua oficial brasileira até o século XIX – o português era falado somente pela Corte nas reuniões parlamentares. Então, por meio de um decreto, dom João VI determinou a proibição da fala dos chamados brasilienses[7] [..] para que Portugal não perdesse a hegemonia política e cultural. Assim, o português foi se impondo até que se tornou a língua oficial do país (Jecupé, 2020, p. 101-102).

Todavia, mesmo com a publicação de um decreto imperial, não foi possível proibir a utilização de diversas no Brasil. Ao contrário, bastantes palavras das etnias indígenas e africanas, dentre outras, foram incorporadas ao idioma e amplamente utilizadas até a atualidade. No entanto, mesmo que essa fusão linguística tenha ocorrido, as línguas indígenas também foram invisibilizadas.

A fim de alterar essa situação, é preciso que a sociedade adote uma postura decolonial e que os saberes dos povos massacrados e/ou dizimados sejam resgatados e valorizados. Nesta perspectiva, o movimento decolonial não apenas "reconta" o passado histórico do Brasil, mas proporciona novos olhares sobre os povos originários e possibilita oportunidades para que eles narrem a história a partir de um novo ponto de vista.

Epistemicídio e literatura indígena

Para Carneiro (2023), uma das principais intelectuais negras no Brasil, o epistemicídio é definido como a extinção ou a marginalização dos saberes, conhecimentos e práticas de determinados povos ou grupos. Esse

[7]Adjetivo pátrio utilizado no século XIX para referir-se aos mestiços descendentes das raças que formaram o povo brasileiro (Jecupé, 2020).

apagamento ocorreu no país com aqueles que foram historicamente subordinados: os indígenas, os africanos e os afrodescendentes.

Jecupé (2020) relaciona esse apagamento a uma imposição bastante específica: a prisão de *Wahutedew'á*[8] ao pulso do homem dito civilizado. Para o povo Xavante, trata-se de uma tentativa de banimento deste ser divino que, após preso, permitiu ao colonizador contar o tempo de forma diferente (cronológica). Essa afirmação permite inferir uma colonialidade, ou seja, a imposição do tempo cronológico. De acordo com o escritor indígena, "[e] esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos" (Jecupé, 2020, p. 74).

A afirmação de Jecupé (2020) faz menção ao epistemicídio do passado vivenciado pelos indígenas durante o processo de colonização, pois a história oficial, a considerada verdadeira, é sempre aquela contada pelo colonizador e as narrativas dos povos colonizados e subalternizados foram apagadas nesse relato. Questionar a história gera incômodo porque significa, dentre muitas possibilidades, assumir que houve um *modus operandi* aplicado pelo colonizador a fim de escravizar corpos e mentes, a partir do que ele determinou como certo e errado, permitido e proibido.

Angatu (2020, p. 70) também concorda com Carneiro (2023) em relação ao epistemicídio ao declarar que "[a] luta que realizamos nestes cinco séculos tem sido a de resistência aos donos do poder político e econômico em suas diferentes formas: aldeamentos jesuíticos, colônia, império e república". Em outras palavras, o autor (2020) refere-se à resistência às colonialidades do poder e do saber que, em diferentes momentos, tentou apagar os saberes indígenas. Ainda para esse autor, o Estado Brasileiro é incapaz de garantir alteridade aos mais de 300 povos que vivem no país.

Grosfoguel (2016, p. 31) propõe uma análise mais profunda ao compreender o epistemicídio e o genocídio como duas ações que acontecem de forma simultânea. Ampliando essa definição, o sociólogo adequa o pensamento cartesiano "penso, logo existo" ao pensamento colonial, parodiando a célebre afirmação para "conquisto, logo existo" e "extermino, logo existo". Além disso, o referido autor relaciona genocídio e epistemicídio a outras categorias, como o racismo e o sexismo. Nesse sentido, Grossfoguel (2016) ratifica o entendimento defendido por Wallerstein (2011) ao afirmar que:

> [e]ssa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Ainda de acordo com Grosfoguel (2016), o século XVI foi permeado por quatro epistemicídios e genocídios: i) contra os mulçumanos e judeus em Al-Andalus, onde as violências foram exercidas em nome da pureza de

[8] *Wahutedew'á* é, para o povo Xavante, uma divindade encarregada de manter a lei dos ciclos da terra e do céu. É reconhecido como o espírito do tempo ou Pai do Tempo (Jecupé, 2020).

sangue e onde a queima de bibliotecas demonstrou ser um método fundamental para dominar a região; ii) contra os povos indígenas em *Abya Yala* e na Ásia, locais em que o indígena foi considerado como selvagem e bárbaro; iii) contra os africanos escravizados em território americano, vistos com naturalidade como seres inferiores, escravos, irracionais e mercadorias a serem negociadas; e iv) contra as mulheres que foram queimadas vivas sob a acusação de bruxaria, mas, na verdade, eram transmissoras do conhecimento indo-europeu acumulado por séculos, saber não validado pelo europeu da época.

Nesse contexto, após a transformação do Cristianismo em uma ideologia do Império Romano implementada por Constantino, a episteme a ser defendida passou a ser a relação estabelecida entre império, religião e raça, ou seja, entre Europa, Cristianismo e homem branco. Diferente do que a maioria das pessoas pensam, o primeiro racismo não foi aquele relacionado à cor, mas sim à religião, critério através do qual foram estabelecidos dois povos: os com religião e os sem religião. Posteriormente, eles foram categorizados, respectivamente, em povos com alma e povos sem alma (Maldonado-Torres, 2008).

Justificou-se assim a escravização, a subalternização, a invisibilização, o apagamento, a marginalização e a exclusão de todos aqueles que não eram homens, europeus, brancos e cristãos. Relacionando essa afirmação aos indígenas, escravizá-los poderia constituir-se como um ato pecaminoso aos olhos de Deus apenas se eles tivessem alma e foram necessários 60 anos de discussões e embates (1492-1552) sobre esse assunto. Selpúveda argumentava que os indígenas não possuíam alma pois não sabiam distinguir o que era propriedade privada e mercado e las Casas contestava afirmando que os habitantes originários da América possuíam alma, mas era necessário cristianizá-los. Durante as deliberações, foi consenso que os indígenas possuíam alma, mas ainda era necessário catequizá-los e batizá-los de forma pacífica (Grosfoguel, 2016).

Essa foi a primeira prática racista registrada do mundo e o "índio" foi a primeira construção moderna de identidade pautada em raça[9]: pessoas nuas, selvagens, bárbaras, não civilizadas e sem alma – leia-se animais. Depois de serem catequizados e batizados, eles eram elevados da condição de primitivos à de civilizados.

No contexto atual, e ainda moderno, a literatura indígena surge como uma das formas de empoderamento e resistência dos muitos povos originários ao epistemicídio e à colonialidade do saber. Através dela, as tentativas de apagamento de culturas, saberes e conhecimentos podem ser revertidas em atos de conscientização das populações não indígenas.

Ribeiro (2020) aponta para o ato de escrever como uma forma de se aproximar do público leitor, esteja ele na escola ou em outros espaços, de apresentar a essas pessoas a verdade sobre tudo o que envolve as diversas etnias que compõem a população indígena. Sobre isso, o autor declara que:

[9] "Na divisão internacional do trabalho, os 'índios' foram transferidos do trabalho escravo para outra forma de coerção denominada *encomienda*. Desde então, institucionalizou-se, de modo ainda mais sistemático, a ideia de raça. O racismo institucional consolidou-se como princípio organizador da divisão internacional do trabalho e da acumulação capitalista em escala mundial" (Grosfoguel, 2016, p. 39).

> [a] Literatura Indígena não é nova, mas desconhecida até uns anos atrás. No entanto, se renova e se expande e a cada ano amplia sua visibilidade. Da oralidade à escrita, ou melhor, escre(vivências) e delas, a revelação do universo indígena em vencer as distâncias que separam o desejo de escrever um livro para pegá-lo em suas mãos, e mais: vê-lo ou sabê-lo mais nas mãos dos leitores, nas livrarias, na sala de aula! (Ribeiro, 2020, p. 77).

Desta forma, a literatura indígena se configurou como um instrumento de luta, mesmo relacionando-se a um universo ainda pouco conhecido. A escrevivência permitiu não apenas retirar esse mundo do anonimato, dando-lhe visibilidade. A escrita baseada nas experiências e conhecimentos indígenas possibilitou transformar as inúmeras vivências numa forma resistir, de decolonizar as mentes e de expor às demais pessoas uma nova narrativa, diferente daquela tida, até então, como oficial (Graúna, 2014).

Portanto, a literatura pautada na decolonialidade e nos textos/livros redigidos por escritores indígenas proporciona às pessoas não-indígenas a oportunidade de conhecer a cosmovisão desses povos e, aos indígenas, o reconhecimento das contribuições de cada etnia na formação do Brasil e do povo brasileiro. Também se promove o respeito pela diversidade étnica do país e fomenta-se a reivindicação dos direitos relacionados a estes povos.

Ao se pensar nessa literatura na sala de aula, faz-se necessário considerar que a escola ainda é, muitas vezes, um local de repressão e de conversão da multiplicidade de sujeitos, de identidades e de pensamentos em um padrão moderno marcado pelo racismo e pelas consequências advindas dele. Nesse sentido, Carneiro (2023, p. 291) expõe que "O que se tem é a negação da oferta de saberes já existentes e já reconhecidos, sobre o combate ao racismo, privilegiando os saberes produzidos da óptica disciplinar e normalizadora". Portanto, é preciso insistir ainda mais na formação de professores acerca dos debates decoloniais, das imposições da modernidade, do racismo e dos dispositivos de racialidade.

Com o intuito de valorizar a epistemologia dos povos indígenas, vistos como portadores de novos saberes e promotores de práticas culturais diferentes das propostas pela hegemonia europeia, foi analisada a obra do escritor indígena Munduruku (2020) com vistas a demonstrar como a literatura indígena contribui com a decolonialidade e, simultaneamente, desconstrói o arquétipo do "índio" configurado pelo homem branco.

Crônicas indígenas para rir e refletir na escola analisada sob uma abordagem decolonial

Daniel Munduruku Monteiro Costa[10], conhecido como Daniel Munduruku, é um escritor indígena paraense pertencente ao povo Munduruku. Graduou-se em Filosofia, História e Psicologia e possui

[10] As informações da biografia do escritor Daniel Munduruku neste artigo foram retiradas do blog do próprio autor, disponível em <https://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

especialização *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A maioria dos livros escritos por Daniel Munduruku é classificada como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. Ao todo, o autor possui 65 livros publicados. Além disso, teve seu trabalho reconhecido ao conquistar diversos prêmios, dentre eles, citam-se: o Prêmio Jabuti CBL – Câmara Brasileira Do Livro em 2004 e 2017; Prêmio da Academia Brasileira de Letras, em 2010; e Prêmio Érico Vanucci Mendes, pelo CNPq. Acrescido a isso, suas obras possuem o selo "Altamente Recomendável", classificação realizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil[11].

Dos diversos títulos do autor, este trabalho analisará *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola.* O referido livro foi publicado em 2020 e as ilustrações são de João Montanaro, cartunista e chargista. Ao todo, são 18 (dezoito) crônicas baseadas em situações cotidianas vivenciadas por Munduruku e, em parte delas, por ele e alguns amigos. Desse total, sete possuem a seção "Para refletir", espaço no qual o escritor ora expõe dados sobre a realidade indígena, ora faz questionamentos reflexivos e ora explica as tradições dos povos indígenas. O livro é finalizado com um texto reflexivo sobre a atual luta dos indígenas no Brasil.

No texto introdutório, "O apanhador de absurdos: palavras iniciais", Daniel traça um paralelo entre ele e o filósofo Sócrates, afirmando que para que as pessoas conheçam a verdade, antes, é necessário extrair a ignorância delas. O escritor também denuncia a colonialidade a que os brasileiros foram submetidos, afirmando que o preconceito contra os indígenas não advém da pouca quantidade de informação que a população possui ou não sobre eles, mas do fato de seus integrantes terem sido condicionados a uma única história contada pelo colonizador que, por sua vez, não permitiu outras versões dos fatos. Por essa razão, o povo brasileiro foi impelido a aceitar esse conhecimento como verdadeiro.

Conforme aponta Gonzaga Kaiowá (2023), existem sete preconceitos, ou seja, sete (in)verdades que, através da colonialidade, foram disseminadas a respeito dos indígenas. Para o referido autor, os estereótipos foram criados com base na incompreensão do homem branco em relação à cultura dos povos encontrados no território a ser conquistado por Portugal, no século XVI. No entanto, em virtude do capitalismo e do modo de produção agropastoril e extrativista, manter essas constructos teóricos elaborados para subalternizar o indígena tornou-se uma estratégia de desvalorização desses povos e manutenção dos princípios hegemônicos europeus até a atualidade (Gonzaga Kaiowá, 2023).

Com vistas a atingir os objetivos propostos neste estudo, o livro *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola* foi dividido em três grandes temas: estereotipação, colonialidade e decolonialidade, todos exclusivamente em relação aos povos indígenas. É preciso ressaltar que adotar essa metodologia não significa que os textos se resumem a apenas uma abordagem, mas que ela é a principal naquela crônica.

[11] Também retirado do blog do próprio autor, conforme nota de rodapé 8.

Em relação à estereotipação, há cinco textos nos quais os indígenas são caracterizados de maneira bastante generalizada a determinados comportamentos. Na narrativa "Tu és índio de verdade?", há o retrato do típico "índio" presente no imaginário social no qual é reforçada a ideia de que eles são seres que estão no passado. Essa imagem equivocada induz a um habitante brasileiro fantasiado e é capaz de reduzir todas as etnias a apenas uma representação simbólica.

Em "O índio é mesmo preguiçoso?" reforça a construção ideológica que o colonizador formulou ao encontrar os nativos no Brasil. Acostumado com o acúmulo de bens, ou seja, com uma proposição capitalista, o europeu considerou o indígena como preguiçoso porque eles trabalhavam apenas para obter o que consumir no dia vivido e, ao adotar esse comportamento, podiam dedicar tempo a outras atividades que não fossem o trabalho. Para o colonizador, isso significava que eles ficavam à toa ou brincavam com os filhos por não terem o que fazer. Nessa crônica, Daniel Munduruku (2020), na seção "Para refletir", chama a atenção do leitor para a importância de se compreender que a lógica que move os povos indígenas não é a mesma que move as demais sociedades. Por esta razão, é necessário pensá-los fora do padrão hegemônico europeu.

A explicação para este estereótipo é reforçada por Gonzaga Kaiowá (2023) quando o autor explicita que o capitalismo, uma das bases do pensamento colonial, é o motivo para a caracterização do indígena como preguiçoso. Para o referido autor:

> [a] concepção de que os indígenas são preguiçosos é oriunda, então, da ignorância a respeito de suas maneiras de vida, do prejulgamento e do etnocentrismo de uma coletividade colonizadora que classifica os demais sob o crivo de seus próprios juízos, ou seja, a produtividade sem limites de bens de consumo e o abuso da força de trabalho indispensável à sua reprodução (Gonzaga Kaiowá, 2023, p. 34).

Aliada a esse padrão, a mídia reforça a ideia do indígena preguiçoso ao noticiar as disputas de terras que envolvem esses povos originários e produtores rurais, pois afirma e destaca que as terras ficam improdutivas depois de demarcadas, de acordo com a lógica neoliberal.

A crônica "Uma festa de índio", por sua vez, retrata uma vivência bastante comum nas escolas que ofertam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De acordo com o relato do escritor, ele foi convidado para uma palestra no dia 19 de abril, até então, "Dia do Índio". Ao visitar a instituição de ensino, o autor se deparou com atividades típicas relacionadas a esse dia: confecção de cocares, reprodução de ocas, pinturas corporais com tinta vermelha, ou seja, a padronização das etnias.

Durante as apresentações das crianças, foram entoadas canções relacionadas aos indígenas e uma delas, na língua indígena do povo Guarany, de acordo com a professora. No entanto, Munduruku (2020) afirma que não reconheceu sequer uma palavra na letra da música. Finalizando as comemorações do dia, um grupo de adolescentes interpretou a música "*Cachimbo da Paz",* de Gabriel, o Pensador, destacando o seguinte trecho: "E

disse ‘índio chegou trazendo novidade/Índio trouxe o cachimbo da paz’/Maresia, sente a maresia/Maresia”. Apesar de a música retratar a contradição entre a paz e a violência institucionalizada, a principal questão abordada pelo cantor é a dualidade na legalização de substâncias psicoativas, pois algumas delas são socialmente aceitas e outras, criminalizadas. Portanto, a figura do “índio” é apenas um pano de fundo.

Outra situação vivenciada pelos indígenas nos espaços sociais urbanos é a comunicação verbal entre eles e os não-indígenas. A crônica “Você ‘falar’ minha língua?” refere-se a um desses momentos no qual uma senhora utiliza mímica e gestos para iniciar uma conversa com o escritor. Neste texto, também há a seção “Para refletir”, na qual o autor explicita diversas informações sobre as línguas indígenas, dentre elas, a estimativa de que no século XVI havia mais de mil línguas indígenas diferentes no país, das quais, hoje são conhecidas apenas 274. Munduruku (2020) também reflete sobre a importância de o Brasil ter uma identidade linguística e de buscar um conhecimento que vá além do que foi ensinado.

A crônica “‘Se Deus quiser, um dia vou ser índio...’” relaciona-se ao estereótipo do primeiro habitante do país que, além de viver no passado, está em um paraíso, pois ainda o vê como um habitante primitivo e ingênuo, sem a ambição tão peculiar do colonizador. A afirmativa é feita pelas pessoas que supõem que os indígenas e seus povos não possuem problemas. Paradoxalmente, o governo deseja integrá-los à sociedade para que sejam declarados cidadãos e os retira dos seus territórios em favor de grandes projetos desenvolvimentistas. Nesta crônica, na seção “Para refletir”, Munduruku (2020) diferencia, do ponto de vista indígena, as lexias “terra”, concebida como um ser vivo que garante a vida, guarda a memória de todos e é também um “território”, unidade lexical compreendida como um espaço de pertencimento, relacionado às vivências, ao sagrado e à memória e, portanto, não têm fronteiras geopolíticas. O autor também ressalta que os conceitos de “terra” e “território” são entendidos de maneiras diferentes, de acordo com cada povo originário.

As narrativas cujo tema principal é a colonialidade, ou seja, a manutenção do pensamento do colonizador na sociedade vigente, somam oito textos. São relatos nos quais Munduruku (2020) demonstra que ainda há uma tentativa de padronizar o comportamento e a identidade cultural dos povos indígenas. “Vocês não têm vergonha?” É a primeira narrativa do livro e nela o autor traz à tona a convicção que algumas pessoas possuem de que o indígena deve ser e estar no mundo de acordo com o estereótipo criado para manter o padrão eurocêntrico. Por esta razão, eles não podem se vestir como os brancos nem adotar certos hábitos, considerados exclusivos da civilização. Em suma, tais pessoas acham que os indígenas imitam a vida dos brancos, desonrando os hábitos e tradições de seus povos e, por isso, são desonestos.

A crônica “Índio pode dar certo?” reflete sobre a escolarização dos indígenas. Após proferir uma palestra, Munduruku (2020) foi questionado por um expectador sobre o extenso currículo que possui, ou seja, o fato de ter alcançado uma posição desejada por muitos e conquistada por poucos, tratando-se de um brasileiro que alcançou sucesso. O autor responde afirmando que ele não deu certo, mas que o Brasil deu errado por não ter

serviços públicos dignos e por muitas pessoas viverem na linha de pobreza e abaixo da miséria. A pesquisadora Carneiro (2023) corrobora esse pensamento ao afirmar que:

> Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social (Carneiro, 2023, p. 101).

Portanto, a educação é uma forma de manter o controle da população e de reforçar como verdadeiro o pensamento colonialista de que estudar é para poucos. O texto "A força de um apelido" constata o que expõe Carneiro (2023) ao retratar o primeiro dia de uma criança na escola. Neste espaço, ela passa por situações de preconceito e de bullying nas quais as diferenças raciais são reforçadas. No entanto, o que parece ser uma brincadeira inocente revela um pensamento colonialista e Gonzaga Kaiowá (2023) alerta para o fato de que:

> [o] apelido é muitas vezes uma maneira de chamar o outro de maneira desqualificada. Nesse caso a palavra 'índio', que consta em nosso vernáculo, também se faz presente no vocabulário dos povos indígenas, afinal, é algo que foi constantemente reproduzido. [...] Quando a palavra 'índio" é utilizada por grande parte da população brasileira, nota-se que é atribuído o sentido do desdém do apelido, ou seja, de maneira pejorativa, traduzindo pensamento que visa ao estereótipo e a construir uma ideologia a fim de macular a imagem do indígena (Gonzaga Kaiowá, 2023, p. 03).

Na seção "Para refletir", Munduruku (2020) reforça a diferença entre as lexias "índio" e "indígena", afirmando que a primeira se refere a uma generalização estereotipada que conduz a preconceitos e não reconhece as diferenças entre as diversas etnias que vivem no país.

Em "Qual é a sua 'etmia'?", após um amigo de Munduruku (2020) ser interpelado diversas vezes por uma mulher sobre muitos assuntos relacionados aos indígenas, o autor finaliza a descrição do diálogo afirmando que a última pergunta foi sobre a "etmia[12]" a que pertencia. Eles discorreram sobre a desqualificação a que os povos originários foram submetidos com o fim de excluí-los e dominá-los. Na seção "Para refletir", mais uma vez, o escritor diferencia algumas lexias, estabelecendo diferenças entre "tribo" (parcela de um povo que compartilha interesses e posicionamentos em comum, mas sem autonomia), "povo" (instituição totalmente autônoma que possui língua, economia, espiritualidade, leis e organização social), "etnia" (conceito relativo à antropologia), "nações" (definição relativa à geopolítica) e aldeia (local onde se mora e se vive).

[12] Reprodução da fala da interlocutora do diálogo estabelecido na crônica (Munduruku, 2020, p. 31).

De acordo com Munduruku (2020), é muito comum os jovens abordarem a música de Gabriel, o Pensador questionando o que é colocado no cachimbo para fumar. Por isso, o texto "Índio chegou trazendo novidade. Índio trouxe o cachimbo da paz" destaca um pensamento colonial ainda vigente na sociedade: os indígenas são consumidores de ervas psicoativas que alteram a consciência. Nessa crônica, explica-se a função do pajé nas comunidades indígenas como um intermediador entre as pessoas e o mundo intangível.

Portanto, "chamar as ervas sagradas de drogas é se deixar levar pelo discurso de que alguém pode definir o que é certo e o que é errado para todas as pessoas" (Munduruku, 2023, p. 41). As drogas são substâncias que conduzem ao vício, que resulta da mistura entre produtos químicos às ervas e "[i]sso é movimento de uma indústria financeira que precisa do desequilíbrio pessoal dos indivíduos para que possam continuar crescendo e se alimentando das doenças" (Munduruku, 2020, p. 41).

Outro texto com pensamentos baseados na colonialidade é "Minha vó foi pega no laço". Nele, Munduruku (2020) questiona o motivo de orgulho na frase que é título da crônica, pois as pessoas que a dizem não refletem sobre o que falam. Uma mulher que é pega no laço significa uma mulher que foi escravizada; provavelmente, violentada e obrigada a gerar filhos que possivelmente não queria. Isso significava que as crianças já nasciam desqualificadas socialmente, pois eram mestiças e, além disso, cresciam sem os pais.

O próximo texto, "Japonês, chileno ou índio?", reforça os dispositivos de racialidade, pois, de acordo com o escritor, os colonizadores montaram a história ensinada nas escolas, na qual eles são os heróis fundadores da nação enquanto os indígenas e os negros são um atraso para o Brasil. Nesse texto, além da racialidade (olhos "puxados") há um questionamento: há uma gradação entre pessoas pelo fato delas iniciarem o questionamento pelo japonês, depois para o latino-americano e, por fim, o indígena brasileiro? Cabe ao leitor decidir se essa proposição é ou não verdadeira.

Já em "Machismo indígena?", Munduruku (2020) esclarece a poligamia nas sociedades indígenas. De acordo com o autor, quando há um equilíbrio, as relações conjugais são monogâmicas. No entanto, quando há um número maior de mulheres, os homens podem ter mais de uma esposa e, quando há mais homens, as mulheres podem ter mais de um marido. Para o escritor, não se pode utilizar os parâmetros da sociedade ocidental ao se pensar as sociedades indígenas, pois estas são dinâmicas e mudam ao longo do tempo.

Por fim, quanto ao tema decolonialidade, há cinco textos. São narrativas que demonstram a importância de um novo posicionamento frente ao que foi ensinado como verdade imutável. Trata-se de esclarecer a sociedade sobre a realidade do passado e do presente. "Se você é índio, então não tenho medo" demonstra como o estereótipo do indígena pode alterar a percepção que as pessoas constroem sobre ele. Nesse texto, ao permanecer em uma escola, uma criança que tinha pavor de "índio" proferiu a frase que intitula a crônica ao conhecer Daniel Munduruku.

Já "Convertendo antas em peixes" retrata a imposição da religião europeia, pois, ao batizar os indígenas, os jesuítas trocavam o nome dos recém-convertidos da língua-mãe para o idioma europeu. Quando um padre

proibiu um nativo de comer uma anta porque estavam em época de quaresma, ele mergulhou a carne do animal na água do rio e disse que, a partir daquele momento, não mais se tratava de uma anta, mas de um peixe. Portanto, é uma crítica ao processo de catequização a que os indígenas foram submetidos a partir do século XVI. Na seção "Para refletir", são apresentados dados sobre o contingente populacional indígena, expondo o processo de invisibilização vivenciado por eles e apresentando-os como guardiões da natureza.

Em "Índio quer apito ou quer direitos?", Munduruku (2020) enfatiza que os direitos indígenas não são privilégios, mas frutos de uma luta contra o padrão hegemônico europeu. Na seção "Para refletir", há um breve relato histórico dessa disputa. "Equívocos nossos de cada dia" é uma crônica que recupera a voz do indígena na narrativa do processo de colonização do Brasil. Nela, o autor discorre sobre a exploração da terra e das pessoas a partir do século XVI e relaciona esse processo à perda de identidade cultural de muitos jovens indígenas, enfatizando que "[...] ser 'índio' custa muito caro para quem traz em si a marca de uma ancestralidade" (Munduruku, 2020, p. 82).

O último texto do livro intitula-se "Cidadania plena – somos contemporâneos". Nele, o escritor reflete sobre a realidade vivenciada pelos indígenas atualmente e destaca a importância de eles serem vistos como são e não como querem que eles sejam. Também aborda a questão de os indígenas terem acesso aos bens culturais e materiais de outras sociedades e que isso não faz deles pessoas inferiores ou desqualificadas. De acordo com o escritor, ao referir-se a si e a outros indígenas, ele declara que:

> [s]omos consequências de uma história construída sobre o sofrimento, a dor, a perseguição e a escravização. No entanto, não queremos nos transformar em vítimas da história e desistir da vida. Viver o presente é a nossa forma de resistir. Não nos aceitar como partes da contemporaneidade aí sim é tentar nos vitimizar. É tentar nos colocar como coitados. É querer nos manter numa redoma (Munduruku, 2020, p. 85).

Portanto, o livro *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola* aborda questões como a decolonialidade, os dispositivos de racialidade que operam atualmente, e os desmistifica, ou seja, desfaz os estereótipos que foram criados para os indígenas. Além disso, a obra expõe "novos" pontos de vista e traz à tona a narrativa dos povos que passaram por tentativas de invisibilização e de apagamento, além das diversas violências impostas a eles no decorrer de cinco séculos.

Por esta razão e outras tantas, é preciso compreender a matriz de colonialidade a que o povo brasileiro, dentre outros, foi sujeitado para que se possa combatê-la e, assim, quebrar o padrão eurocêntrico e hegemônico a que a nação se submete desde 1500.

Considerações Finais

Compreender a Matriz Decolonial de Poder implica entender as relações de poder que agem atualmente, mas que foram estabelecidas há bastante tempo. Tais conexões, sejam entre pessoas, grupos, povos ou países evidenciam como o colonizador europeu impregnou nos habitantes das colônias a narrativa de que ele trouxe a modernidade, o progresso e o desenvolvimento para povos que, outrora, não viam a necessidade de tais conceitos nos locais onde viviam, mas foram forçados a aceitá-los.

Baseados no critério de classificação racial, no controle do trabalho (escravização e servidão, dentre outros), bem como na imposição de epistemes que foram apresentadas como universais, os europeus impuseram um controle político, social e econômico sobre a população das Américas. Desta forma, tentaram anular os diversos saberes, cosmovisões e tradições de muitos povos, dentre eles, os indígenas.

Obras como *Crônicas indígenas para rir e refletir na escola*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2020), além de trazerem outros pontos de vista e outras narrativas, expõem ao leitor a forma como os indígenas vivem, como se relacionam e como entendem o mundo ao seu redor. Lê-la é permitir-se compreender melhor a realidade do passado histórico do Brasil e ampliar os conhecimentos sobre as tantas etnias que o compõem. Trata-se de um texto que valoriza a diversidade cultural, combate a hegemonia eurocêntrica e amplia os conhecimentos acerca dos povos indígenas.

Todos os textos da referida obra são redigidos com base em situações vivenciadas pelo próprio autor ou por seus amigos. Trata-se de circunstâncias constrangedoras que demonstram como a colonialidade interfere no pré-julgamento das pessoas e como isso pode impactar a realidade não apenas de um indivíduo, mas de todo um povo. Além disso, o escritor, nas seções “Para refletir”, apresenta ao leitor as definições corretas de algumas lexias e traz à luz do entendimento questões banalizadas, mas que precisam ser revistas, como a exploração de mulheres indígenas. Ler os textos redigidos por Daniel Munduruku (2020) é permitir-se analisar a realidade a partir de um novo ponto de vista, de um local de fala até então invisibilizado e marginalizado.

Referências bibliográficas

ANGATU, Casé. **Carama suí îe'emonguetás îe'engaras:** Carubas Moemas îe'engas: (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. *In*: Dorrico, Julie. Danner, Fernando. Danner, Leno Francisco. (orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.* Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

BLACK, Francis L. **Infecção, mortalidade e populações indígenas:** homogeneidade biológica como possível razão para tantas mortes. *In:* Santos, Ricardo. Coimbra Jr., Carlos E. A. (orgs.). *Saúde e povos indígenas.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser**.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"**. *In:* Lander, Edgardo. (org) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

GONZAGA KAIOWÁ, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena.** 3. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2023.

GRAÚNA, Graça. **Literatura:** Diversidade étnica e outras questões indígenas. In: *Todas as musas*. Ano 05, n. 02, jan/jun 2014.

GROSFOGUEL, Ramon. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas:** racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Tradução: Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. *In:* Revista Sociedade e Estado. v. 31, n. 01, jan/abr 2016.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos:** história indígena do Brasil contada por um índio. *2*. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais:** saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* Lander, Edgardo. (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: CLASCO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **religion, conquête et race dans la fondation du monde moderne/colonial.** *In:* Mestiri, Mohamed; Grosfoguel, Ramon; Soum, El Yamine (Eds). Islamophobie dans le monde moderne. Paris: IIIT, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *In:* Revista Brasileira de Ciências Sociais. s.l., v. 32, nº 94. p. 01-18, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir.** MASP Afterall, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola.** Ilustração: João Montanaro. São Paulo: Moderna, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Ayla.** IELA – Instituto de Estudos Latino-americanos. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, s.d. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originarios/abya-yala>. Acesso em: 14 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** *In:* Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, Edgardo. (org) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

RIBEIRO, Ademario. **Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade:** vozes empoderadas. *In:* Dorrico, Julie. Danner, Fernando. Danner, Leno Francisco. (orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo:** una introducción. s.l.: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

Recebido em: 17/06/2025* Aprovado em: 12/11/2025* Publicado em: 31/12/2025

PANORAMA DA VIOLÊNCIA NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUL: UMA INVESTIGAÇÃO DO SIASI ARTICULADA AO BEM-VIVER

IGOR MARÇAL MENA[1]
UFPR, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-5644-619X

BEATRIZ KÓRI EMÍLIO KAINGANG[2]
GRUPO DE TRABALHO GUARITA PELA VIDA, BRASIL
https://orcid.org/0009-0006-9541-2922

JAQUELINE MEDEIROS SILVA CALAFATE[3]
MINISTÉRIO DA SAÚDE, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-7072-7892

CLÓVIS WANZINACK[4]
UFPR, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-1859-763X

DANIEL CANAVESE DE OLIVEIRA[5]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-0110-5739

RESUMO: *Com a homologação da Constituição de 1988, foi reconhecido o direito à autonomia dos Povos Indígenas e sobre os territórios que vivem. Entretanto, o Estado ainda segue sendo um agente violentador. Afirmação que se expressa no Marco Temporal, entraves para a demarcação de novas Terras Indígenas, proteção das já homologadas e toda a desassistência a qual os Povos Indígenas estão sujeitos. Neste contexto, este trabalho teve como objetivo construir um possível panorama da violência ao corpo-território dos Povos Indígenas da região Sul do Brasil. Para tanto, foi realizado um estudo ecológico entre 2015 e 2022, pautado nas notificações de violência registradas no Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena - SIASI. Os dados apontam para um cenário de violência de gênero, sexual e infantil dentro dos territórios indígenas. Demonstra-se urgente o combate à violência contra crianças e mulheres indígenas e o acesso ao cuidado integral à saúde pautado no Bem-Viver, sobretudo para aquelas que sofrem violência.*

---

[1] Mestre em Saúde Coletiva (UFPR). Bacharel em Psicologia (UFMS).Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Território, Diversidade & Saúde (TeDIS).
[2] Indígena Kaingang da Terra Indígena Guarita, RS. Membra fundadora e atual presidenta do Movimento das Mulheres Indígenas Kaingang - Grupo de Trabalho Guarita pela Vida. Mestranda em Educação pela UFRGS.
[3] Pós-doutora em Psicologia Social (UFS). Faz parte do Núcleo Pedagógico e Científico do Programa Mais Médicos.
[4] Pós-doutor em Saúde Coletiva pela UFPR. Professor do Curso de Graduação de Administração Pública da UFPR. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Território, Diversidade & Saúde (TeDIS).
[5] Pós-doutor em Saúde Coletiva. Sanitarista, Professor Associado do Departamento de Saúde Coletiva da UFRGS.

PALAVRAS-CHAVE: *Povos Indígenas; Saúde de Povos Indígenas; Violência contra a Mulher; Indicadores de Desigualdade em Saúde; Desigualdades de Saúde.*

ABSTRACT: *With the ratification of the 1988 Constitution, the right to autonomy for Indigenous Peoples and the territories they inhabit was recognized. However, the State continues to be a violent agent. This assertion is reflected in the Temporal Framework, obstacles to the demarcation of new Indigenous Lands, the protection of already ratified ones, and the overall neglect that Indigenous Peoples endure. In this context, this work aimed to construct a possible overview of violence against the body-territory of Indigenous Peoples in the southern region of Brazil. To this end, an ecological study was conducted between 2015 and 2022, based on reports of violence recorded in the Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena - SIASI. The data points to a scenario of gender, sexual, and child violence within Indigenous territories. There is an urgent need to combat violence against Indigenous children and women and to ensure access to comprehensive health care based on the concept of Well-Being, especially for those who suffer from violence.*

KEYWORDS: *Indigenous Peoples; Health of Indigenous Peoples; Violence Against Women; Health Inequality Indicators; Health Inequities.*

Introdução

Anterior à Nova República, e mais significativamente durante a Ditadura Militar, os Povos Indígenas do Brasil estiveram sob regime de cuidado tutelar por parte das Forças Armadas, organizações não governamentais (ONGs) indigenistas, Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Sob este regime os Povos Indígenas encontraram-se significativamente destituídos de autonomia em contextos como Segurança, Justiça, Saúde, Educação e até mesmo dentro das próprias Terras Indígenas (Oliveira, 2016; Teixeira, 2010).

Homologada a Constituição de 1988, que reconhece a saúde como direito de todos e dever do Estado, foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS) e, posteriormente, reconhecidas de forma mais específica as necessidades da Saúde Indígena com a promulgação da Lei nº 9.836/1999, conhecida como Lei Arouca, que estabelece as bases do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Para assegurar a diversidade e as particularidades étnicas de cada povo, o SasiSUS atua de forma descentralizada por meio dos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), sob a gestão da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), criada em 2010 pela Lei nº 12.314 (Brasil, 2002; Moraes; Rigoldi, 2023).

A partir deste contexto, tornou-se possível a identificação, ainda que de forma inicial e a curtos passos, da complexidade que é a Saúde Indígena e seu entrelaçamento com o que chamamos atualmente de Bem-Viver (Baniwa, 2020), a demarcação de Terras Indígenas e a proteção do Meio Ambiente (Berger, 2020; Dias *et al.*, 2024; Medeiros; Menezes, 2023), as cosmovisões, os costumes ancestrais, o genocídio, etnocídio e os avanços do capitalismo (Resende *et al.*, 2023; Cantelmo, 2023).

Tais aspectos também são indispensáveis para o entendimento de como se dá a violência aos Povos Indígenas. Minayo (2006) aponta que para compreender a Violência, precisa ser levado em consideração os aspectos históricos, sociais e econômicos, definindo-a como um fenômeno complexo inerente à desigualdade e, portanto, sendo utilizada enquanto ferramenta de dominação. Com base neste contexto, entende-se que a violência, em sua mais diversa caracterização, é um fator indispensável para investigar, compreender e construir a Saúde, em especial de populações vulnerabilizadas, de modo que canais de denúncias (ex: Ligue 180, Disque 100) e sistemas de informação (ex: Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN) foram instituídos para monitorar as ocorrências de violência em território nacional e, a partir disto, elaborar, homologar, avaliar e repensar Políticas Públicas.

Assim, entende-se que a violência atravessa e determina a condição e qualidade de vida. Portanto, este trabalho busca caracterizar um possível panorama da violência aos Povos Indígenas adscritos nas Terras Indígenas da região Sul do Brasil.

Método

Realizou-se um estudo quantitativo ecológico a partir de uma série histórica, de 2015 a 2022, com base nas notificações de violência interpessoal aos Povos Indígenas adscritos nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) do Interior Sul e Litoral Sul. Para fins de referência, o DSEI Interior Sul compreende os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, atende 197 aldeias e acampamentos (Brasil, 2023a) com população estimada em 29.875 pessoas (IBGE, 2024) e o DSEI Litoral Sul abarca os estados do Paraná, São Paulo e Rio de janeiro, atende 133 aldeias e acampamentos (Brasil, 2023b) com população estimada em 18.618 pessoas (IBGE, 2024).

Os dados foram solicitados ao Ministério da Saúde (MS), sendo provenientes do Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), via Lei de Acesso à Informação (LAI) pelo site "FalaBr" no mês de outubro de 2023, sob protocolo número 25072.055980/2023-60. A solicitação requereu acesso aos dados conforme a ficha de notificação de violência interpessoal e/ou autoprovocada do SINAN acrescidos dos possíveis campos específicos dos serviços de saúde indígena presentes no Territórios. Isto porque, no âmbito da Saúde Indígena, é realizado o preenchimento da ficha do SINAN e o preenchimento de uma ficha complementar voltada para as particularidades de cada Território, especialmente no que diz respeito à notificação da violência (Brasil, 2019).

Devido ao caráter sigiloso, mediante a Lei Geral de Proteção dos Dados Pessoais (LGPD), foram disponibilizados apenas os dados referentes ao sexo determinado ao nascimento, idade e tipo de violência conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde em sua décima revisão (CID-10) abarcando as referências X85 à Y09 e T74.2.

Por estarem em um mesmo tipo de violência, os CIDs T74.2, Abuso Sexual, e Y05, Agressão Sexual por meio de força física, foram agrupados na categoria Violência Sexual. Uma vez que são dados abertos, dispensa-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução nº510/2016.

A decisão por utilizar o conceito de sexo determinado ao nascimento pautou-se na compreensão de que a maioria dos Sistemas de Informação apresentam a informação do sexo da pessoa como sinônimo à inferência de sua identidade de gênero, visto que não há um campo para esta informação especifica. Problemática que deve ser superada no campo da Saúde Coletiva para tornar mais adequada a compreensão dos dados que estão sendo levantados e trabalhados, bem como a elaboração mais assertiva de Políticas Públicas, e a adequação das já existentes. Por fim, os dados foram tabulados e organizados no programa Microsoft Office Excel.

Resultados

Com base nos dados coletados via SIASI, o DSEI Interior Sul notificou 85,4% (n=170) das ocorrências de violência levantadas neste estudo, sendo 71,7% (n=122) identificadas em mulheres indígenas, num período de cinco anos, visto que não há registros entre 2015 e 2017. A violência contra a mulher indígena também mostrou-se mais frequente no DSEI Litoral Sul com 72,4% (n=21) das notificações.

A Tabela 1 apresenta os dados das notificações de violência conforme sexo determinado ao nascimento e faixa etária conforme o DSEI de notificação. Observa-se maior ocorrência de violência entre 10 e 29 anos, representando 63,8% (n=127) das notificações, sendo 53,7% (n=107) no DSEI Interior Sul; 78% (n=99) foram contra mulheres indígenas, das quais 65,3% (n=83) estão adscritas no DSEI Interior Sul. Também há registros entre crianças indígenas de até 4 anos (n=3) e anciões (n=3).

Tabela 1. Caracterização das notificações de violência conforme idade, sexo determinado ao nascimento e DSEI de origem, de 2015 a 2022

Idade	DSEI Interior Sul		DSEI Litoral Sul	
	F	M	F	M
01-04	–	3	–	–
05-09	2	2	–	1
10-14	28	1	–	–
15-19	22	6	3	3
20-24	17	12	7	–
25-29	16	5	6	1
30-34	11	7	3	2
35-49	12	2	–	–
40-44	9	5	1	–
45-49	1	1	–	–
50-54	3	–	–	–
55-59	1	2	–	1
60-64	–	1	–	–
70-74	–	–	1	–
75-79	–	1	–	–
Total	122	48	21	8

Fonte: Ministério da Saúde/Secretaria de Saúde Indígena/Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (2022)

A Tabela 2 caracteriza as ocorrências de violência conforme a categorização da CID-10, sexo determinado ao nascimento e DSEI de notificação. Das tipificações de violência destacam-se três: sexual, força corporal e por meios não especificados, que terão os dados estratificados mais adiante. Das 199 notificações totais, a violência sexual representa 18,6% (n=37), força corporal 19,1% (n=38) e por meios não especificados 42,2% (n=84), resultando em 159 registros. O DSEI Interior Sul registrou 91,9% das notificações de violência sexual, 73,7% de força corporal e 92,9% por meios não especificados. Em relação ao sexo determinado ao

nascimento, mulheres indígenas representam 76,7% das notificações entre os três tipos de violência mais predominantes, sendo 66% no DSEI Interior Sul.

Tabela 2. Caraterização da violência conforme identificação na CID10, sexo determinado ao nascimento e DSEI de origem, de 2015 a 2022

Tipo de Violência	DSEI Interior Sul		DSEI Litoral SUL	
	F	M	F	M
Violência Sexual	32	2	3	–
Drogas, medicamentos e substâncias biológicas	1	–	–	1
Por pesticidas	1	–	–	–
Produtos químicos e substâncias nocivas não especificados	–	2	–	–
Enforcamento, estrangulamento e sufocação	–	1	–	–
Disparo de arma de fogo de mão	1	1	–	–
Disparo de arma de fogo ou de arma não especificada	–	1	–	–
Fumaça, fogo e chamas	–	1	–	–
Objeto cortante ou penetrante	6	3	1	3
Objeto contundente	6	1	3	2
Força corporal	24	4	8	2
Outras síndromes de maus tratos	2	–	–	–
Outros meios não especificados	–	3	–	–
Meios não especificados	49	29	6	–
Total	122	48	21	8

Fonte: Ministério da Saúde/Secretaria de Saúde Indígena/Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (2022)

Os dados estratificados do DSEI Interior Sul estão apresentados na Tabela 3. Das notificações totais deste DSEI, o grupo das três categorias de violência abordado anteriormente representa 82,3% (n=140) das ocorrências. Por meios não especificados mostra-se como a mais recorrente, com 55,7% (n=78) dos casos, seguida por violência sexual com 24,3% (n=34).

A respeito da violência sexual, destaca-se as 16 ocorrências contra meninas indígenas de 10 a 14 anos e duas ocorrências contra meninos indígenas de 1 a 9 anos, sendo a maior quantidade de registros em 2021 (seis meninas indígenas) e 2022 (cinco meninas indígenas e dois meninos indígenas). Estes anos também apresentam a maior quantidade de notificações totais de violência sexual, com 14 em 2021 e 11 em 2022. Os maiores registros de violência por meios não especificados foram contra indígenas de 10 a 24 anos (n=37), sendo 25 contra mulheres indígenas, e no recorte de 30 a 34 anos (n=12), sete contra mulheres indígenas. Foram registradas 19 ocorrências de violência por meio de força corporal contra indígenas de 15 a 29 anos, sendo 16 contra mulheres indígenas. Com relação ao ano, 2019 apresenta os maiores dados de violência por meios não especificados (n=40), e quanto à violência por força corporal, 2019 e 2020 tiveram a mesma quantidade de registros: oito casos.

Tabela 3. Notificações de violência do DSEI Interior Sul estratificadas conforme ano, idade e sexo determinado ao nascimento, de 2015 a 2022

Caracterizaçã	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022		Total	
o	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Agressão por meio de força corporal																		
15-19 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	2	–	–	–	3	–	6	1
20-24 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	1	1	–	1	–	4	1
25-29 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	4	–	1	–	–	1	6	1
30-34 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–
35-39 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	2	–	–	–	4	–
40-44 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–	1	–	3	–
75-79 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
																Total	28	
Agressão por meios não especificados																		
1-4 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2
5-9 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–
10-14 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	–	2	–	7	–	11	1
15-19 anos	–	–	–	–	–	–	1	–	6	2	–	–	–	–	1	1	8	3
20-24 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	2	6	–	–	–	2	4	–	6	8
25-29 anos	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–	–	1	–	2	1	3	3
30-34 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	4	3	–	–	1	–	2	1	7	4
35-39 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	1	–	1	–	1	–	5	1
40-44 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	3	3	–	–	–	–	1	1	4	4
45-49 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
50-54 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	1	–	3	–
55-59 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–	–	1	1
60-64 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
																Total	78	
Violência sexual																		
1-4 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1
5-9 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	1
10-14 anos	–	–	–	–	–	–	1	–	2	–	2	–	6	–	5	–	16	–
15-19 anos	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	4	–	–	–	5	–
20-24 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	2	–
25-29 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	–
30-34 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	2	–
35-39 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–	2	–
40-44 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–
45-49 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–
																Total	34	
								Total										
Sexo	–	–	–	–	–	–	3	1	32	19	13	1	24	2	33	12	140	
Ano	–		–		–		4		51		14		26		45			

Fonte: Ministério da Saúde/Secretaria de Saúde Indígena/Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (2022)

Quando analisado o conjunto das três categorias de violência, 2019 apresentou 51 ocorrências, sendo 32 contra mulheres indígenas, seguido por 2022 com 45 ocorrências, 33 contra mulheres indígenas. Referente ao sexo determinado ao nascimento, mulheres indígenas sofreram mais violência (105 registros, 75%), sendo 24 das 28 ocorrências de violência por meio de força corporal, 49 das 78 por meios não especificados e 32 das 34 violências sexuais registradas.

A Tabela 4 apresenta os dados estratificados do DSEI Litoral Sul, onde 19 das 29 notificações totais foram caracterizadas dentro das três categorias tratadas até aqui. Os anos com mais notificações foram 2015, com cinco, e 2019 e 2020 com quatro. Mulheres indígenas representam 17 dos 19 registros, com predominância na faixa etária de 15 a 29 anos (n=13).

Agressão por meio de força corporal foi a mais notificada (n=10), com três registros em 2015 e 2019 e, quanto a faixa etária, observa-se maior registro entre 25 e 29 anos (n=3). Agressão por meios não especificados é a segunda categoria mais notificada (n=6), com predominância em 2017 (n=2) e na faixa etária de 15 a 19 anos (n=2). Houve três registros de violência sexual, sendo contra mulheres indígenas, com duas ocorrências em 2015 e predominância na faixa etária de 20 a 24 anos (n=2).

Tabela 4. Notificações de violência do DSEI Litoral Sul estratificadas conforme ano, idade e sexo determinado ao nascimento, de 2015 a 2022

Caracterização	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022		Total	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Agressão por meio de força corporal																		
15-19 anos	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	1
20-24 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	2	–
25-29 anos	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	3	–
30-34 anos	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	1
40-44 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–
																Total	10	
Agressão por meios não especificados																		
15-19 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–	2	–
20-24 anos	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
25-29 anos	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–
30-34 anos	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
70-74 anos	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
																Total	6	
Violência sexual																		
20-24 anos	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	2	–
25-29 anos	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
																Total	3	
										Total								
Sexo	5	–	–	–	2	–	2	–	4	–	2	2	–	–	2	–	19	
Ano	5		–		2		2		4		4		–		2			

Fonte: Ministério da Saúde/Secretaria de Saúde Indígena/Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (2022)

Discussão

Marcados pela violência desde a colonização do Brasil, os Povos Indígenas enfrentam, ainda hoje, o etnocídio (Resende *et al*., 2023). O Estado, com o objetivo de conceber o senso de uma só nação, buscou, assiduamente, a partir de políticas "integralistas", a unificação de indígenas e não indígenas sob a concepção de uma identidade nacional homogênea (Resende *et al*., 2023; Oliveira, 2016). Este contexto ainda faz parte da atualidade, pautado na expropriação dos Povos Indígenas de suas línguas, terras, práticas e saberes ancestrais, modos de vida e organização social (Soares; Baines, 2021). Violando, portanto, a identidade e autonomia dos mais de 305 Povos Indígenas que ainda resistem e persistem. Tal ação do Estado fica mais evidente na vivência de indígenas que estão em zonas urbanas. Distantes de seus territórios e comunidades, encontram o desafio de manter viva sua ancestralidade, resgatando e refazendo novos modos de vida e identidade, sobretudo quando estes se distanciam do estigma do "índio-múmia/fóssil" reproduzido no imagético do não indígena urbano (Nasciutti, 2021; Lappe, 2015).

No referido cenário das políticas "integralistas", cabe reiterar que esteve relacionado com a destruição da diversidade de cosmovisões e de saberes relacionados ao Bem-Viver. Soma-se a isso, um cenário marcado por limitações orçamentárias e da força de trabalho indigenista, da ausência da participação indígena nos espaços de poder e decisão e de uma gestão que historicamente esteve a serviço da Ditadura Militar como apontado no Relatório Figueiredo, o qual foi conhecido apenas após a instauração, no governo Dilma, da Comissão da Verdade, trazendo à tona diversos documentos escondidos pela ditadura (Beltrão, 2022; Oliveira, 2016).

Outro fator essencial relacionado com tais violações é uma noção etnocêntrica e hegemônica na forma de se relacionar e pensar a concepção de território e territorialidade para indígenas, especialmente no que diz respeito à construção e desenvolvimento da saúde nos territórios indígenas (Dias *et al*., 2024; Moraes; Rigoldi, 2023; Brasil, 2002). O território é espaço de pertencimento, autoconhecimento e autodeterminação, construção de vínculos, conexão com a ancestralidade e espiritualidade, cultivo, desenvolvimento, cuidado e saúde (Baniwa, 2020). Não é apenas uma região geográfica onde se mora, relação de território predominantemente cultivada pelos não indígenas.

Um elemento substancial para este panorama que se constrói é o reconhecimento do constante trânsito indígena entre as Terras e comunidades com fins diplomáticos, políticos, assistenciais e afetivos (Krenak, 2022). Em particular, ao considerar que existem diversas comunidades, de uma mesma etnia, distribuídas por uma extensão territorial que transcende delimitações geográficas, políticas e econômicas cotidianas dos não indígenas como a concepção de estado e país.

Nestas perspectivas, estabelecem-se condições basilares para a prática do Bem-Viver, que compreende a forma e a qualidade de vida pautada nos costumes ancestrais e, considerando o mundo atual, os encontros possíveis com a tecnologia, a política, a economia e os modos de vida dos não indígenas (Baniwa, 2020). Além disso, o Bem-Viver pressupõe uma relação harmoniosa do ser humano com o território, respeitando a biodiversidade por meio do usufruto consciente e suficiente. O Bem-Viver passa ainda pelo entendimento de que cada povo, a partir de suas cosmovisões, vai construir uma rede de significado e relação particular, podendo haver diferenças entre as suas práticas, tecnologias sociais e saberes.

Assim, os conceitos e as práticas do Bem-Viver relacionam-se diretamente com os conceitos de corpo-território, pautado no entendimento de que o corpo orgânico é uma extensão do território, da terra, do meio ambiente, como também da parte espiritual. Portanto, a proteção do corpo é a proteção do território, e vice-versa, como também a violação de um, é a violação do outro (Dias *et al*., 2024). Considerando uma interpretação alinhada ao atual posicionamento do movimento de mulheres indígenas, mais marcadamente nos últimos três Acampamentos Terra Livre (ATL), a luta pelo corpo-território é a mãe de todas as lutas, sendo traduzida na expressão por elas utilizada “Meu corpo, meu primeiro território a defender”.

Assim, por reconhecer a multiplicidade de significados que o conceito de corpo-território pode ter, e os caminhos percorridos neste trabalho, mostram-se necessárias reflexões acerca do conceito em pauta e articulações com questões de gênero. Para alguns Povos este corpo-território a ser defendido não considerava o corpo de mulheres indígenas. Circunstância que estabeleceu motivações para o levante das mulheres indígenas em defesa de suas vidas, lutando contra a violência, expresso em organizações como a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), Associação de Mulheres Indígenas Organizadas em Rede (AMIOR[6]),

[6] Carta Compromisso pelo combate à violência contra as mulheres indígenas no estado do Paraná disponível no instagram @amior_pr.

Grupo de Trabalho Guarita Pela Vida[7], aldeando a política (ex: Ministra dos Povos Indígenas Sônia Guajajara, Deputada Federal Célia Xakriabá, ex-deputada federal, atual presidente da FUNAI Joênia Wapichana) e a produção científica reivindicando seus corpos enquanto o primeiro território a ser defendido (Baniwa, 2022).

A partir desta contextualização, torna-se mais compreensível como são profundas e complexas as violências contra indígenas e seus territórios, bem como perceber que os interesses do capitalismo e do neoliberalismo são armas predatórias e com alto impacto de poder que ameaça a existência e permanência dessas populações em seus territórios ancestrais (Dias *et al*., 2024; Medeiros; Menezes, 2023; Cantelmo, 2023; Mueller, 2022). As violências aqui retratadas em dados epidemiológicos demonstram não só a extrema vulnerabilidade na qual os corpos de mulheres indígenas e crianças estão expostos, como também evidenciam que são os corpos de mulheres os mais violados nesses territórios.

Algumas bases para interpretar este grave quadro de violência e de destruição do Bem-Viver merecem ser frisadas. Elas perpassam pelo processo de assimilação imposto aos indígenas desde a colonização pelas missões jesuítas, e suas equivalentes atuais evangélicas e católicas; pelas questões culturais e de gênero, colocando as mulheres em papel central na transmissão dos saberes e preservação da biodiversidade dos territórios, portanto antagonistas do capitalismo; e no patriarcado, que se tornou mais intenso e adentrou as comunidades indígenas nas décadas de 1970 e 1980, durante a Ditadura Militar, alterando o estilo de organização social indígena em algumas etnias e comunidades (Araújo, 2024; Oliveira, 2016; Segato, 2014b, 2012). É também no período da Ditadura que os Povos Indígenas começam a se organizar nos primeiros movimentos de retorno às Terras Indígenas que foram expropriadas. Atualmente, este movimento é reconhecido como Retomada (Mondardo, 2022; Mejía Lara, 2023). Entretanto, as violações às Terras, dificultando as retomadas, ainda continuam presentes no Estado, vide o Projeto de Lei nº2903/2023 conhecido "Marco Temporal", Projeto de Lei nº2.159/2021 conhecido como "PL da Devastação" e o Projeto de Decreto Legislativo nº717/2024.

Considerando os dados analisados, merece ser destacado que o DSEI Interior Sul tem mais indígenas adscritos no território, mais Pólos-Base e, portanto, atende mais aldeias e acampamentos em comparação com o DSEI Litoral Sul. Entretanto, é necessário atentar para a presença de subnotificação dos casos de violência em ambos DSEIs. Bem como, embora os dados aqui apresentados sejam oriundos dos territórios, isso não implica, necessariamente, que o agressor seja um parceiro íntimo, resida ou frequente a aldeia e, tampouco, seja indígena, uma vez que as Terras Indígenas são invadidas constantemente pelos não indígenas que utilizam da violência como função de dominação. Portanto, também devem ser considerados enquanto atores no quadro de violência as madeireiras, as mineradoras, os ruralistas e os garimpeiros em atividades ilegais que culminam no extrativismo predatório e na contaminação da biodiversidade (Dias *et al*., 2024). Por fim, a aproximação da zona urbana das Terras

[7] Primeiro movimento de mulheres indígenas do Sul a discutir sobre a violência contra o corpo-território das mulheres indígenas dentro dos Territórios Indígenas. Contato via instagram @gtguaritapelavida.

Indígenas origina uma expansão territorial desorganizada e zonas periféricas desassistidas (Cantelmo, 2023; Lappe, 2015).

A respeito da "saúde mental" (Calafate; Zanello, 2024a; Berni, 2017), é necessário, e pertinente, retomar o entrelaçamento dos fatores apresentado anteriormente, especialmente Bem-Viver e corpo-território, com ênfase, agora maior, na violação das Terras Indígenas e, a partir disto, compreender e reconhecer o intenso grau de adoecimento (seja físico, ou aquilo que é considerado de ordem psicológica pelos não indígenas) (Kanhgág, 2020). Este adoecimento tem sido refletido, majoritariamente, em situações de abuso de drogas e, lamentavelmente, no aumento dos casos de suicídio (Araújo *et al*., 2023; Conselho Missionário Indigenista, 2024). Os dados mais atuais têm apontado para a realidade de que indígenas homens e mulheres possuem mortalidade proporcional por suicídio até três vezes maior quando comparados com brancos, negros e amarelos, sendo a taxa de 3,85 para homens indígenas e taxa de 2,88 para mulheres indígenas (Brasil, 2024). Em 2023, foram registradas 180 ocorrências, representando um aumento de 56% quando comparado com 2022 (Conselho Missionário Indigenista, 2024).

Com base na literatura sobre não indígenas, é reconhecido que mulheres apresentam maior incidência de comportamentos suicidas não letais do que homens. Estes, entretanto, recorrem com maior frequência a comportamentos suicidas letais. Tal cenário coloca em evidência questões de gênero (Canetto, 2021; Calafate, Zanello, 2024b).

Sob outra perspectiva, quando colocada a etnicidade em evidência, é necessário apontar que o entendimento global de suicídio é hegemônico e eurocêntrico. Alguns estudos com Povos Indígenas têm demonstrado a diferença epistemológica entre o termo e concepção de suicídio enquanto indicativo de saúde mental para os não indígenas é um tabu alicerçado em vieses religiosos, e a morte autoprovocada. Esta, para alguns Povos, é uma prática sem conotação negativa, podendo estar relacionada com feitiços, espíritos malfeitores, resistência perante combates étnicos, entre outros (Pechincha, 2018; Rangel, 2019). Entretanto, tal apontamento deve ser feito com cautela, visto que não deve ser desconsiderado o suicídio entre indígenas como indicativo de adoecimento, acima de tudo ao considerarmos todas as violências que estão vulneráveis.

Dada toda a contextualização da violência ao corpo-território, um apontamento necessário de ser feito, e uma reflexão importante a ser construída, é se a compreensão de violência, portanto seu tipo, reconhecimento e identificação, é a mesma para indígenas e não indígenas. Um exemplo disto é a violência doméstica. Quando perpetrada em espaços de convívio coletivo, como as malocas, ela ainda segue a configuração de uma violência doméstica? Como se dá a aplicação da Lei Maria da Penha dentro dos Territórios, ou ainda sua tradução para as línguas indígenas? (Cavalcanti; Witt, 2022). Tais questionamentos surgem diante do entendimento de que a violência não é da cultura indígena, aqui considerando o período pré-colonização, uma vez que a presença do patriarcado naquela época e sociedade é o de baixo impacto (Segato, 2014a).

A violência assume as determinações que conhecemos, atualmente, a partir da colonização, escravização, genocídio e etnocídio. Cinco séculos de violações e impedimento da manutenção das práticas ancestrais de

enfrentamento a atos considerados violentos naturalizou, a exemplo, a violência contra mulheres indígenas dentro dos Territórios. Logo torna-se cada vez mais essencial reconhecer a singularidade de cada Povo, com base em suas cosmovisões, e o entendimento de que muito foi perdido e deturpado pelo etnocídio cometido desde a colonização.

Considerações Finais

Um aspecto importante observado a partir do delineamento deste estudo foi a limitação dos dados, seja pela restrição, imprecisão ou inexistência deles. O primeiro diz respeito aos dados restringidos à idade, sexo determinado ao nascimento, tipo da violência conforme a CID-10 e DSEI de notificação. Aponta-se a relevância de disponibilizar os demais campos que são abarcados na ficha de notificação do SINAN, pois, assim, mantendo o sigilo e a não identificação dos envolvidos, ampliam a interpretação do fenômeno aqui proposto a ser estudado. Esta problemática surge devido a não interoperabilidade entre o SIASI e o SINAN, há campos de registros na ficha de notificação que não são contemplados no sistema do SIASI.

A imprecisão e a inexistência, embora correlacionadas, podem ter algumas particularidades assinaladas. Para além do exposto anteriormente, também devem ser considerados aspectos como a sobrecarga de trabalho devido o possível contingente insuficiente de profissionais, bem como de serviços, e pouca formação - em especial na identificação de tipos de violência, uma vez que a "violência por meios não especificados" foi a mais notificada em ambos os DSEIs analisados. Uma possível explicação para a baixa qualidade dos dados pode estar relacionada à formação profissional das(os) trabalhadoras(es) da Saúde Indígena. Muitas graduações na área da saúde ainda não incorporam, de forma sistemática, conteúdos sobre os Povos Indígenas e as violências, o que compromete a capacidade de identificar e registrar adequadamente os diferentes tipos e contextos de violência.

Essa lacuna formativa também dificulta a compreensão da organização social indígena e a construção de articulações efetivas com pajés, cacicas/caciques e demais lideranças comunitárias. Soma-se a isso o receio, por parte de profissionais, de que a notificação de casos de violência de gênero contra mulheres possa gerar conflitos ou comprometer sua aceitação e legitimidade no território (Calafate; Zanello, 2024b). Ou, ainda, a desconsideração da violência enquanto uma demanda do setor Saúde (Minayo *et al*., 2018) Por sua vez, a inexistência refere-se aos casos de violência desconhecidos por não chegarem aos profissionais e serviços.

Mais um fator, que se relaciona com as duas condições, é o vínculo profissional-usuária(o). Fazer a denúncia de violência de gênero e sexual não é fácil. Quando acrescido o aspecto da etnicidade, a dificuldade em denunciar pode ser ainda maior. Por fim, ambas, imprecisão e inexistência, geram a subnotificação e, intrínseco a isto, o não conhecimento da real situação de violência nos territórios. Logo, considerando os três aspectos apresentados, são necessárias adequações nos referidos contextos, culminando no entendimento mais preciso de como se estrutura a violência

aos Povos Indígenas nos territórios para a eventual elaboração de intervenções mais assertivas voltadas para o enfrentamento da violência.

Dadas as circunstâncias, também se apresentam as limitações do estudo em construir um quadro geral e completo da violência nos territórios indígenas da região Sul. Situação que se relaciona diretamente com os possíveis desdobramentos na possibilidade de se construir o Bem-Viver, cenário que implica na qualidade de vida dos indígenas, sobretudo crianças e mulheres por se encontrarem mais vulneráveis à violência.

Trabalhos futuros relacionados ao cenário da violência nos Territórios, e as consequências decorrentes, podem explorar o perfil epidemiológico das infecções sexualmente transmissíveis, a acessibilidade linguística dos materiais de orientação e o apoio psicológico, especialmente, para pessoas que sofreram violência sexual. A SESAI, articulada com os Territórios, tem trabalhado na implementação dos Núcleos de Prevenção à Violência nos Territórios Indígenas por meio da Nota Técnica nº8/2019. Esta ação também é articulada com os estados e municípios através dos Núcleos de Prevenção à Violência.

O GT Guarita pela Vida tem sido exemplo de estratégia e atuação no enfrentamento da violência de gênero contra a mulher e na promoção da saúde sexual e reprodutiva de jovens e mulheres indígenas da Terra Indígena Guarita e outras comunidades. A ação inicia a partir da articulação das mulheres do Guarita com o DSEI Interior Sul, a SESAI, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e com a Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ArpinSul) diante dos feminicídios hediondos que ocorreram no Território.

Outras propostas, aqui voltadas para melhorias dos serviços de saúde indígena, pautam-se na ampliação e qualificação do programa de atenção psicossocial, e profissionais vinculados, atrelado à promoção do Bem-Viver, enfrentamento da violência e acolhimento das pessoas que a vivenciam (Calafate; Zanello, 2024b; Berni, 2017; Brasil, 2002). Como também subsidiar ações de qualificação e planejamentos continuados de educação permanente para todos os profissionais das equipes multidisciplinares de saúde indígena que atuam nos territórios, em especial os Agentes Indígenas de Saúde (AIS) por serem conhecedores de sua comunidade e possuírem vínculo com os membros, dando a eles maior possibilidade de identificação de um caso de violência. Outros agentes que podem ser considerados no combate à violência são os professores da educação escolar indígena.

Despontam, também, a necessidade de maior investimento em ações para enfrentamento às violências e exploração sexual, com foco nas mulheres e crianças, por parte de ações como “Plano de Ação de Defesa das Garantias de Direitos das Crianças e Adolescentes Indígenas” (Staliano *et al*., 2022), ou em conjunto com as comunidades (Dion *et al*., 2023); capacitação de agentes e serviços policiais para atuarem frente à violência (Staliano *et al*., 2022); investigação sobre o quadro das infecções sexualmente transmissíveis e acesso à profilaxia de emergências em casos de violências sexuais; garantia de acesso ao aborto legal (Calafate *et al*., 2021); e a necessidade urgente de interoperabilidade entre os sistemas de informações (Sistema de Informação sobre Mortalidade - SIM, SINAN e SIASI) (Calafate; Zanello, 2024b).

Por mais de cinco séculos, os Povos Indígenas do Brasil têm resistido e persistido diante das mais diversas violências que os assolam. Vivenciaram o genocídio à época da colonização de Abya Yala, aqui, mais precisamente em Pindorama. Durante a Ditadura Militar, as comunidades remanescentes foram deslocadas de seus territórios e suas organizações sociais reconfiguradas às necessidades dos não indígenas para viabilizar o extrativismo predatório dos biomas.

Durante anos, encontraram-se destituídos de seus saberes, crenças, ritos, tecnologias e línguas sob o imagético da não civilidade e o pretexto integracionista para a criação de uma nação brasileira homogênea. São anos sob a violência do Estado, ora enquanto perpetrador ativo, ora como negacionista ou negligente. O fim do ciclo da violência, inerente à desigualdade social, se dá no combate dos fatores que, primeiramente, criam condições para tais desigualdades existirem em contextos como saúde, educação, assistência social, moradia, trabalho, gênero, sexualidade e raça. Como também, no contexto indígena, conforme a defesa da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), “sem demarcação, não há Democracia”. Os atuais e recentes movimentos de Retomada Indígena de seus corpos-territórios remetem ao combate às desigualdades, à restituição do Bem-Viver e a defesa da Democracia. Nisto, o Ministério dos Povos Indígenas, a FUNAI e a SESAI encontram-se como instituições do Estado ao lado da resistência implicada do movimento Indígena, protagonista expresso nos territórios, lideranças e Povos em retomada que lutam para que épocas passadas não ressurjam. Esses movimentos diversos clamam a percepção de que o “O Futuro é Ancestral” e que “Meu corpo, meu primeiro território a defender”, pavimentando os caminhos para o Bem-Viver.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. A. P.; FIALHO, E.; OLIVEIRA ALVES, F. J. **Suicide among Indigenous peoples in Brazil from 2000 to 2020:** a descriptive study. The Lancet Regional Health - Americas, v. 26, 2023.

ARAÚJO, P. L. **A dupla colonização da mulher indígena na invasão das américas: uma análise decolonial de Malinche, de Laura Esquivel**, 2024. 89f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PPGL, UFPE, Recife, PE 2024.

BANIWA, A. F. **Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro**. 1st ed. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

BANIWA, B. A. **Mulheres indígenas:** Corpo Território em Movimento. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS, UNB, Brasília, DF, 2022.

BELTRÃO, J. F. **Relatório Figueiredo:** atrocidades contra Povos Indígenas em tempos ditatoriais. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

BERGER, W. **Violência do Estado e expropriação das populações indígenas no Brasil contemporâneo:** terra, território, trabalho e criminalização da Questão Social. Revista Vértices, v. 22, n. Especial, p. 907–927, 2020.

BERNI, L. E. V. **Psicologia e saúde mental indígena:** um panorama para construção de Políticas Públicas. Psicología para América Latina, n. Número Especial, p. 64–81, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Manual de Investigação/Notificação de Violências em Povos Indígenas**. Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde Indígena. Brasília, 2019.

BRASIL. **Relatório Situacional do Distrito Sanitário Especial Indígena Interior Sul**. Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde Indígena. Brasília, 2023a.

BRASIL. **Relatório Situacional do Distrito Sanitário Especial Indígena Litoral Sul**. Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde Indígena. Brasília, 2023b.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico - Panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, 2024.

CALAFATE, J. M. S.; PORTO-CRUZ, M.; ZANELLO, V. **Acesso ao aborto legal em caso de estupro de vulnerável em comunidade indígena ressurgida no Nordeste brasileiro:** um relato de experiência. *In:* S. L. L. Barwinski; R. A. Cruz; P. A. Beltrame (Eds.); Experiências, dificuldades e desafios: retratos dos serviços de aborto legal no Brasil durante a pandemia da Covid-19. 1st ed., Curitiba: Editora Livros Legais, p.107–130, 2021.

CALAFATE, J. M. S.; ZANELLO, V. **Psicologia e "saúde mental" de Povos Indígenas:** revisão sistemática dos anos de 2014 a 2020. *In:* F. C. S. Lemos; D. Galindo; P. P. G. Bicalho; (Eds.) Ética e política contracolonial. 1st ed., EDITORA CRV., p.465–480, 2024a.

CALAFATE, J. M. S.; ZANELLO, V. **Psicologia na Saúde Indígena:** atuação em casos de violência contra mulheres indígenas brasileiras. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 13, n. 2, South Florida Publishing LLC, p. 1–19, 2024b.

CANETTO, S. S. **Language, culture, gender, and intersectionalities in suicide theory, research, and prevention:** Challenges and changes. Suicide and Life-Threatening Behavior, v. 51, n. 6, p. 1–10, 2021.

CANTELMO, W. M. **Povos Indígenas no Brasil:** subsunção manchada e insistência reprodutiva. 2023. 264f. Tese (Doutorado em Economia) – PPGE, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2023.

CAVALCANTI, D. A.; SANTOS WITT, V. **Violência sexual:** o dever do cuidado ou o respeito as tradições indígenas? , v. 25, n. 1, p. 105–116, 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: dados de 2023**. Brasília, 2024.

DIAS, A. P.; ROCHA, D. F.; MILANEZ, F. **Território, ambiente e saúde dos Povos Indígenas: vidas e Políticas Públicas em contínuo estado de emergência**. Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), Brasília, 2024.

DION, J.; ATTARD, V.; GUYON, R. **Implementing a sexual violence prevention program in two Canadian Indigenous communities:** Challenges and lessons learned. Child Abuse and Neglect, v. 148, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Plataforma Geográfica Interativa**, Indígenas. Brasília, 2024.

KANHGÁG, R. P. **Kanhgág Êg My Há**: para uma Psicologia Kaingang. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2020.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAPPE, E. **Espacialidades sociais e territoriais Kaingang:** Terras Indígenas Foxá e Por Fi Gâ em contextos urbanos dos rios Taquari-Antas e Sinos. 2015. 207f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - PPGAD, UNIVATES, Lajeado, RS, 2015.

MEDEIROS, T. B. DE; MENEZES, M. M. DE. **O pensamento de José Carlos Mariátegui (1895-1930) e as lutas indígenas no Brasil contemporâneo.** Práxis Educacional, v. 19, n. 50, 2023.

MEJÍA LARA, A. E. **Retomadas, autonomias e (cosmo)políticas desde as tramas Tupinambá.** Revista de Antropologia, 66, 2023.

MINAYO, M. C. De S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: SciELO Books - Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C. De S.; DE SOUZA, E. R.; DA SILVA, M. M. A.; DE ASSIS, S. G. **Institucionalização do tema da violência no SUS:** avanços e desafios. Ciência e Saúde Coletiva, v. 23, n. 6, p. 2007–2016, 2018.

MONDARDO, M. L. **Em defesa dos territórios indígenas no Brasil:** direitos, demarcações e retomadas. Geousp, v.26, n. 1, e-176224, abr. 2022.

MORAES, J. T.; RIGOLDI, V. **O Subsistema de Saúde Indígena (SIASI):** uma análise histórica de sua construção normativa. Revista Paradigma, v. 32, n. 2, p. 40–56, 2023.

MUELLER, B. **Property rights and violence in indigenous land in Brazil.** Land Use Policy, v. 116, 2022.

NASCIUTTI, L. F. **Tornar-se indígena na cidade:** processos de identificação, violência e agência nas trajetórias de quatro mulheres indígenas no Rio de Janeiro. ACENO, v. 8, n. 17, p. 185–200, 2021.

OLIVEIRA, J. P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PECHINCHA, M. **Aportes da etnografia sul-americanista ao entendimento dos suicídios indígenas -** uma tentativa de síntese a partir de noções divergentes de "psique"/"alma". Anuário Antropológico, v. 43, n. 1, p. 223–256, 2018.

RANGEL, L. H. **Violência autoinfligida:** jovens indígenas e os enigmas do suicídio. **Desidades**, v. 25, n. 7, p. 27–38, 2019.

RESENDE, V. DE M.; MARTINELLI, Y.; MARTINELLI, B. M. **Contra o etnocídio:** da violência política da extrema direita à resistência coletiva dos povos indígenas no Brasil. Forum Linguístico, v. 20, n. 3, p. 9342–9357, 2023.

SEGATO, R. L. **Gênero e colonialidade:** em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. e-cadernos CES [Online], 2012.

SEGATO, R. L. **El sexo y la norma -** frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 2, p. 593–616, 2014a.

SEGATO, R. L. **Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres.** Revista Sociedade e Estado, v. 29, n. 2, p. 341–372, 2014b.

SOARES, L. B.; BAINES, S. G. T**hey are almost humans like us -** indigenous politics and policy dismantling under Bolsonaro's government. Revista Videre, v. 13, n. 28, p. 124–149, 2021.

STALIANO, P.; KANEKO, A. Y.; MONDARDO, M. **Violência Sexual Infantojuvenil Indígena:** da Vulnerabilidade Social à Articulação de Políticas Públicas. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 22, n. Especial, p. 1436–1457, 2022.

TEIXEIRA, C. C. **Autonomia em saúde indígena:** sobre o que estamos falando? Anuário Antropológico, v. v.35 n.1, p. 99–128, 2010.

Recebido em: 29/05/2025* Aprovado em: 12/11/2025* Publicado em: 31/12/2025

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE DE NORMATIVOS ESTADUAIS A PARTIR DO DECRETO Nº 26/1991

DIEGO BARBOSA DA SILVA[1]
ARQUIVO NACIONAL, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-0838-1106

RESUMO: *Este artigo examina como a educação escolar indígena foi institucionalizada nos atos normativos dos estados da Região Sudeste do Brasil (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo). Com o Decreto nº 26/1991, a responsabilidade pela educação escolar indígena passou da atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para o Ministério da Educação, sendo compartilhada entre a União, estados e municípios. Por meio de uma pesquisa documental, a partir da publicação do referido decreto até os dias atuais, investigamos como esses estados, que são os mais industrializados e urbanizados do país, tratam a educação escolar indígena em suas leis e normas. Analisamos leis, decretos, resoluções e diretrizes dos quatro estados, focando em três direitos fundamentais dos povos indígenas: o direito à educação, o direito ao uso de línguas indígenas na educação e o direito à participação nas decisões sobre educação. Nosso objetivo foi identificar, por meio dos atos normativos, os avanços e os desafios que os povos indígenas ainda enfrentam na Região Sudeste para garantir seu direito à educação.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação escolar indígena; Região Sudeste; Brasil; Legislação.*

ABSTRACT: *This paper examines how indigenous school education was institutionalized in the normative acts of the states of the Southeast Region of Brazil (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, and São Paulo). With Decree No. 26/1991, responsibility for indigenous school education was transferred from currently the National Indigenous Peoples Foundation (Funai) to the Ministry of Education, being shared among the Brazilian federal government, states, and municipalities. Through documentary research, from the publication of the aforementioned decree to the present day, we investigated how these states, which are the most industrialized and urbanized in the country, address indigenous school education in their laws and regulations. We analyzed laws, decrees, resolutions, and guidelines of the four states, focusing on three fundamental rights of indigenous peoples: the right to education, the right to the use of indigenous languages in education, and the right to participate in decisions about education. Our objective was to identify, through regulatory acts, the progress and challenges that indigenous peoples still face in the Southeast Region to ensure their right to education.*

KEYWORDS: *Indigenous school education; Southeast Region; Brazil; Legislation.*

---

[1] Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Servidor Público do Arquivo Nacional. E-mail: vsjd@uol.com.br

Introdução

No início da década de 1990, por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, a educação escolar indígena, antes a cargo da Funai (atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas) foi transferida para o Ministério da Educação (MEC), tornando-se um tema de competência compartilhada entre a União, estados e municípios, como já ocorria nas outras modalidades da Educação. A partir de então, ficaria a cargo do Governo Federal elaborar diretrizes para a educação escolar indígena, ouvindo sempre os indígenas e transferir recursos financeiros, e aos governos estaduais, municipais e distrital implementar e administrar escolas indígenas com a participação dos povos originários.

Tal mudança pode ser considerada como parte do movimento maior de mudança de paradigmas, do "modelo assimilacionista de transição", marcado pela alfabetização das crianças indígenas em língua indígena para depois ensinar somente em língua portuguesa, para o "modelo emancipatório", pautado na interculturalidade e no bilinguismo (Maher, 2006). O principal marco desse movimento foi a promulgação da Constituição Federal de 1988[2], quando foram assegurados pelos movimentos indígenas a proteção de suas culturas e a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no sistema de educação. Desde então, como já foi observado por nós em outra oportunidade (Barbosa da Silva, 2025), além de reconhecer a educação escolar indígena como modalidade de ensino na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998; e reconhecido o direito de se constituir escolas indígenas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1999 com professores indígenas. Outros avanços que podem ser destacados são a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino das culturas e histórias indígenas para todas as escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Sobre essa outra proposta de educação escolar, afirma:

> É possível elencar vários aspectos positivos dessa transferência de responsabilidades que ensejou o envolvimento de outras esferas do poder público, abrindo novos canais de interlocução para os indígenas. E é possível, também, demonstrar as inúmeras resistências dessas mesmas esferas de poder em absorver as escolas indígenas, respeitando o direito indígena a uma educação diferenciada, tarefa que requer novos aportes teóricos, metodológicos e administrativos (Grupioni, 2000, s.p.)

Mas passados mais de 30 anos da publicação do Decreto nº 26/1991, será que esses avanços em prol de uma educação escolar indígena ocorreram

[2] Todas essas mudanças em torno da educação escolar indígena também encontram amparo na Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, que previu o direito dos povos indígenas de criarem suas próprias instituições e sistemas de educação e a transferência progressiva de execução dos programas educacionais, garantindo a educação em suas línguas (Leivas *et al.*, 2014).

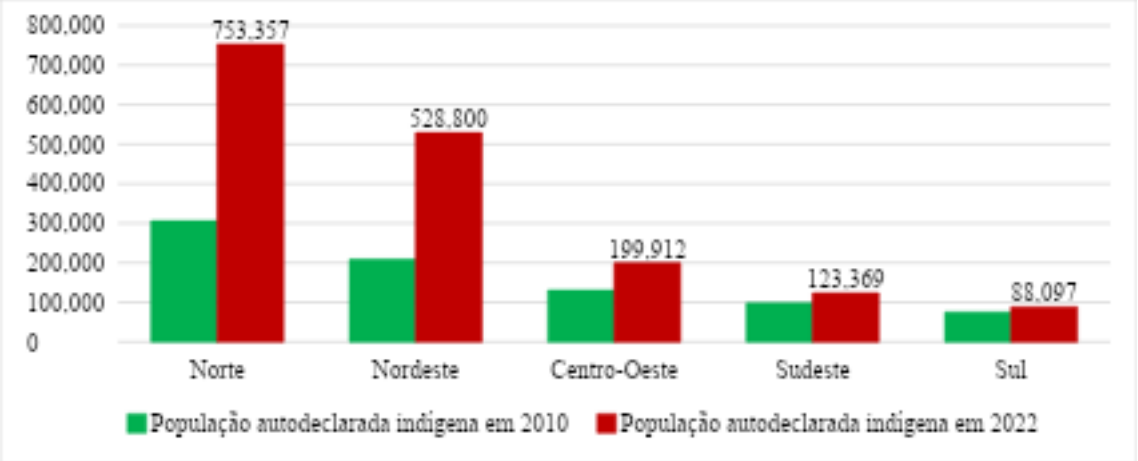
em todo o país? Como está a implementação da educação escolar indígena nas unidades federativas? Para Grupioni (2001, p. 95-96), "nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena no Brasil, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades indígenas contemporâneas". Seria compreensível, a partir dessa constatação, pensar que políticas estaduais poderiam melhor atender as necessidades e garantir direitos dos diversos povos indígenas. Mas será que isso acontece atualmente?

Nesta pesquisa, nos debruçaremos sobre a temática da educação escolar indígena nos quatro estados da Região Sudeste, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Escolhemos a região por ser aquela de maior população do país, a que concentra a maior parte do Produto Interno Bruto (PIB), a de maior infraestrutura e urbanização, o que a princípio poderia representar em uma educação escolar indígena desenvolvida e de qualidade para os indígenas da região. Mas antes de focarmos nesses documentos, vamos nos ater a aspectos da população indígena dessa parte do país.

Os povos indígenas na Região Sudeste do Brasil

De acordo com o último censo demográfico, em 2022, o Brasil contava com 1,693 milhão de pessoas autodeclaradas indígenas vivendo em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (IBGE, 2023). Esse número representa um aumento significativo de 89% em relação ao levantamento anterior, de 2010. Se verificarmos outros censos demográficos, percebemos que os povos indígenas conseguiram reverter o seu decréscimo populacional de séculos, após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Com o Gráfico 1, a seguir, observamos a distribuição dessa população autodeclarada indígena pelas regiões do país nas duas últimas contagens nacionais.

Gráfico 1. População autodeclarada indígena por região em 2010 e 2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)[3]

[3] A partir de dados do Censo 2010 (IBGE, 2012a, 2012b) e do Censo 2022 (IBGE, 2023).

Com esse gráfico, percebemos que a população autodeclarada indígena cresceu em todas as regiões do país, alcançando o número de 123.369 pessoas na Região Sudeste, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023). São pessoas que vivem em terras indígenas, mas em sua maioria em áreas urbanas, inclusive nas periferias de regiões metropolitanas brasileiras, como São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ), cuja presença na maior metrópole do país já estudamos (Barbosa da Silva, 2024). A seguir apresentamos quatro quadros com informações sobre a população indígena em cada estado da Região Sudeste.

Quadros 1 a 4. Informações sobre a população indígena por estado da Região Sudeste

Espírito Santo
14.411 indígenas autodeclarados ou 0,35% da população do estado 3 terras indígenas 18211 hectares de terras indígenas ou 0,039% da área do estado Principais povos: Guarani e Tupiniquim.

Minas Gerais
36.699 indígenas autodeclarados ou 0,17% da população do estado 19 terras indígenas 139023 hectares de terras indígenas ou 0,023% da área do estado Principais povos: Xacriabá, Krenak, Maxacali, Aranã, Kaxixó, Pataxó, Mukurin e Puri

Rio de Janeiro
16.964 indígenas autodeclarados ou 0,10% da população do estado 6 terras indígenas 4789 hectares de terras indígenas ou 0,010% da área do estado) Principais povos: Guarani e Puri.

São Paulo
55.295 indígenas autodeclarados ou 0,12% da população do estado 35 terras indígenas 76258 hectares de terras indígenas ou 0,030% da área do estado Principais povos: Aymará, Guarani, Kaingang, Krenak, Pankararu, Terena.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)[4]

Os dados desses quadros nos apresentam uma grande diversidade cultural de povos indígenas vivendo na Região Sudeste. Nela, existem 63 terras indígenas que totalizam 238.281 hectares. No entanto, nos quatro estados que compõem a região, o percentual de terras indígenas sob a área do estado é muito inferior ao percentual de pessoas autodeclaradas indígenas vivendo nesses mesmos estados. Isso demonstra que apesar de ter 7,3% dos indígenas autodeclarados do Brasil, a região Sudeste conta com as menores terras indígenas do país, o que tem comprometido a vivência e não tem assegurado direitos humanos básicos para essa população indígena (Barbosa da Silva, 2024). Todos esses dados, em contraponto com o fato de a Região Sudeste ser a mais industrializada, urbanizada e de maior economia, nos chamaram atenção para pesquisar como estão as políticas educacionais indígenas nos estados da região. Sendo assim, após esse pequeno panorama da população indígena, sem conseguir descrever a complexidade dos

[4] Com informações do Censo 2022 (IBGE, 2023); ISA, 2025.

indígenas da região, vejamos como se deu a construção do *corpus* de nossa pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Como nosso objetivo inicial era analisar a implementação da educação escolar indígena nos estados da Região Sudeste, por meio de uma pesquisa exploratória de base documental, iniciamos nossa investigação com um levantamento de normativos sobre o tema nos quatro estados. Esse levantamento foi realizado de duas formas. A primeira consultando sites das assembleias legislativas dos estados e buscando por legislações sobre indígenas e, a segunda, enviando pedidos de acesso à informação para as secretarias estaduais de educação questionando possíveis atos normativos e políticas destinadas à educação escolar indígena.

Nossa pesquisa exploratória de base documental seguiu Gil (2025, p. 27) no "propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito". Para isso valemo-nos da pesquisa documental de atos normativos para melhor entender como o tema da educação escolar indígena é abordado pelo Poder Público desses estados. Ademais consideramos que atos normativos, como leis, decretos, resoluções e diretrizes, em regimes democráticos, constituem-se em espaços de disputa de poder para os variados grupos socioeconômicos que compõem uma determinada sociedade. Nesses documentos, portanto, ao longo de um determinado período é possível perceber os movimentos de sentido em torno de um tema como a educação escolar indígena, uma vez que a própria sociedade não é estática e está constantemente revendo as regras que organizam. Foi com esse entendimento que coletamos e selecionamos os seguintes atos normativos, listados por estado, em ordem cronológica, na tabela a seguir:

Quadro 5. Normativos sobre a educação escolar indígenas nos estados da Região Sudeste do Brasil

Estado	Nome do ato normativo	Data
Espírito Santo	Resolução CEE nº 3.777, de 08 de maio de 2014, que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências.	2014
	Educação do Campo, Indígena e Quilombola: Diretrizes Pedagógicas e Operacionais.	2025
Minas Gerais	Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, que institui o Plano Decenal de Educação do Estado.	2011
	Resolução SEE nº 2.809, de 12 de novembro de 2015, que institui no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena.	2015
	Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado.	2016
	Lei nº 23.177, de 21 de dezembro de 2018, que altera a Lei nº 22.445/2016.	2018
	Resolução SEE nº 4.129, de 03 de maio de 2019, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual atendendo de forma específica e diferenciada às comunidades indígenas de Minas Gerais.	2019

	Resolução SEE nº 4.306, de 16 de abril de 2020, que altera a Resolução SEE nº 2.809/2020.	2020
	Resolução SEE nº 4.954, de 05 de fevereiro de 2024, que dispõe sobre as matrizes curriculares das Escolas Indígenas e dá orientações correlatas	2024
	Resolução SEE nº 5.066, de 18 de setembro de 2024, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas.	2024
	Resolução SEE nº 5.115, de 17 de janeiro de 2025, que dispõe sobre os critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva para o exercício de funções nas escolas indígenas e turmas indígenas vinculadas às escolas não indígenas.	2025
	Documento Orientador Educação em Tempo Integral: Escolas Indígenas	2025
Rio de Janeiro	Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.	2005
	Decreto nº 33.033, de 22 de abril de 2003, que cria a categoria de Escola Indígena no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.	2003
	Decreto nº 44.897, de 01 de agosto de 2014, que institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro (CEEI).	2014
	Resolução SEEDUC nº 5.500, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a composição do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro (CEEI).	2016
São Paulo	Decreto nº 47.779, de 22 de abril de 2003, que acrescenta dispositivo ao artigo 1º do Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999, que dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação.	2003
	Deliberação CEE nº 35/2003, que estabeleceu as normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento de escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.	2003
	Resolução SE nº 147, de 29 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.	2003
	Decreto nº 48.532, de 09 de março de 2004, que estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas.	2004
	Resolução SE nº 68/2016, que altera dispositivos da Resolução SE nº 147/2003, que dispõe sobre a inscrição dos professores indígenas aldeados para lecionar na modalidade da Educação Escolar Indígena.	2016
	Educação Escolar Indígena: Orientações e Procedimentos para Interlocutores nas Diretorias de Ensino.	2020
	Resolução SEDUC nº 79, de 25 de outubro de 2024, que dispõe sobre a inscrição dos professores indígenas aldeados para lecionar na modalidade da Educação Escolar Indígena.	2025

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos coletados para o arquivo (2025)

Como observamos, entre esses atos normativos coletados sobre a educação escolar indígena, encontramos, nos quatro estados, leis, decretos, resoluções e diretrizes das secretarias estaduais de educação de 2003 a 2025. De imediato, é perceptível que obtemos mais documentos de Minas Gerais e menos do Espírito Santo. Foram 10 documentos de Minas Gerais localizados ou recebidos, 7 documentos de São Paulo, 4 do Rio de Janeiro e 2 do Espírito Santo. Esses quantitativos podem demonstrar maior ou menor interesse do Poder Público local em tratar o tema em determinado âmbito. Por exemplo, Rio de Janeiro e Minas Gerais apresentam leis estaduais sobre o assunto. Já em São Paulo e no Espírito Santo, o tema foi abordado no âmbito do Poder Executivo, por meio de decretos e resoluções da Secretaria de

Estado de Educação. Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo apresentariam diretrizes da Secretaria de Estado de Educação que orientam de forma mais específica as questões da educação escolar indígena. Já o Rio de Janeiro teria apenas instrumentos mais genéricos, como leis, decretos e resoluções.

Dando sequência, com o nosso arquivo constituído, organizamos nossa entrada no *corpus* de pesquisa com base em três pontos a partir de três direitos relacionados à educação escolar dos povos indígenas. Esses direitos estão previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e consideramos essenciais na garantia de direitos para essa população: 1) direito à educação; 2) direito à educação em línguas indígenas; e 3) direito à participação nos assuntos sobre educação que os envolvam.

Análise dos documentos

Considerando os documentos de nosso arquivo, percebemos que a designação dessa temática se modificou ao longo do tempo. Nos documentos mais antigos como a Resolução SE nº 147/2003 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Lei nº 4.528/2005 do Estado do Rio de Janeiro e a Lei nº 19.481/2011, do Estado de Minas Gerais, a matéria comparece designada como "educação indígena". Já a partir do Decreto nº 44.897/2014, do Estado do Rio de Janeiro, ocorre a delimitação da educação como "escolar" que permanece até os documentos mais recentes. Para Abreu (2020, p. 8), "somente em 1999 o termo 'Educação Escolar Indígena' foi oficializado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e da criação da 'Escola Diferenciada Indígena'". Tal mudança não foi por acaso e encontra fundamento em uma discussão abordada pelos povos indígenas. Para Munduruku,

> quando nos tornamos humanos, temos como função passar o conhecimento para novas gerações. Os povos indígenas foram desenvolvendo uma metodologia baseada na oralidade, na educação da mente, do corpo e da alma. Essa é basicamente a Educação Indígena ... A Educação Indígena está ligada às tradições de cada povo e não precisa necessariamente da escola para acontecer. A Educação Escolar Indígena é uma reivindicação que surge a partir da articulação e luta de diferentes povos, a partir principalmente da década de 1970. É como uma reação à imposição do modelo escolar ao longo dos anos de 'colonização', denunciada pelos indígenas como tentativa de etnocídio (Munduruku apud Mazzoco, 2023, s.p.).

Rodrigues e Costa (2025) vão ao encontro da fala de Munduruku ao afirmar que:

> é preciso entender que a educação indígena se baseia na aprendizagem empírica, onde os ensinamentos são compartilhados pelos mais velhos. É uma aprendizagem

> coletiva, ancestral. É importante ressaltar também que cada comunidade, cada povo, ou até mesmo em cada aldeia, as formas de ensinar e aprender podem variar de acordo com as cosmologias e condições de cada população. Inclusive, abrigar ou não escolas dentro das aldeias se torna um fator modificante das práticas pedagógicas não escolares da população (Rodrigues e Costa, 2025, p. 7).

Sendo assim, é possível observar uma discussão, uma disputa entre dois sentidos de educação: a educação indígena, mais próxima das tradições ancestrais de cada comunidade indígena, alinhada à concepção da natureza enquanto corpo vivo, e a educação escolar indígena, mais próxima da forma institucionalizada dos não indígenas. Mas o que seria essa educação escolar indígena nos documentos? Para isso, destacamos esses fragmentos em ordem cronológica:

> Constituem objetivos da Escola Estadual Indígena:
> I - garantir a sistematização e a valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas;
> II - oferecer exclusivamente à respectiva comunidade todas as etapas da educação básica;
> III - proporcionar um ensino intercultural e bilingüe que valorize as línguas e as culturas indígenas e a afirmação da identidade étnica;
> IV - assegurar condições para o acesso e a produção dos conhecimentos universais e específicos das diferentes áreas dos saberes;
> V - dar oportunidade aos educandos da vivência de atividades e valores que os auxiliem no desenvolvimento de uma vida cidadã dentro e fora do universo indígena;
> VI - garantir a formação continuada aos professores indígenas (SEE-SP, 2003).

> A educação escolar indígena constitui uma modalidade de ensino que apresenta características e normas próprias e tem como finalidade a valorização cultural e a afirmação étnica e linguística das sociedades indígenas (SEE-ES, 2014).

> A educação escolar indígena visa proporcionar e garantir aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias por meio das seguintes estratégias:
> I – fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II – desenvolvimento de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

> III – desenvolvimento de currículos e programas de ensino específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e
> IV – elaboração e publicação sistemática de material didático específico (SEE-ES, 2014).
>
> São objetivos da educação escolar indígena no Estado:
> I – valorizar as culturas indígenas localizadas no Estado e sua diversidade étnica e linguística;
> II – fortalecer as práticas socioculturais das comunidades indígenas;
> III – salvaguardar as línguas maternas dos povos indígenas, bem como suas variantes;
> IV – afirmar as identidades étnicas peculiares a cada povo indígena;
> V – valorizar os processos de produção e transmissão do conhecimento peculiares a cada comunidade indígena;
> VI – proporcionar os meios de acesso e apropriação da base nacional comum do currículo da educação básica;
> VII – afirmar a centralidade do território nos processos educativos.
> VIII – contribuir para o bem viver da comunidade indígena e para a preservação de seu território e dos recursos nele existentes (Minas Gerais, 2018).
>
> Segundo o artigo 3° das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução No 5, de 22 de junho de 2012), constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:
> I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.
> Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (SEE-ES, 2025).

Analisando essas sequências, percebemos que na educação escolar indígena percebem-se tanto objetivos relacionados às culturas indígenas quanto relacionados aos conhecimentos não indígenas. Entre os primeiros estão a valorização das culturas, línguas e identidades étnicas dos povos indígenas, garantindo o acesso a conhecimentos universais e específicos, e promovendo a afirmação étnica e o bem viver das comunidades indígenas. E, entre os objetivos relacionados aos não indígenas encontramos “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional”

(SEE-ES, 2014) e “assegurar condições para o acesso e a produção dos conhecimentos universais e específicos das diferentes áreas dos saberes” (SEE-SP, 2003).

Para Abbonizio (apud Oliveira, 2018, p. 5), a educação escolar indígena “possibilitou aos indígenas um caminho para se relacionar com os não indígenas”. Encontramos, assim, alguns relatos que podem comprovar esse papel dessa modalidade de educação. Meireles (2020, p. 399) comenta que os Kulina e os Katukina optaram “primeiramente pelo ensino da língua portuguesa e da Aritmética, em suas escolas, para se verem livres da espoliação que vinham sofrendo”. Algo semelhante é relatado por Costa (2021) entre os Ashaninka. Já outros pesquisadores demonstram o papel da escola indígena para a demarcação da terra indígena dos Tapirapé (Gorete Neto, 2009), para a melhoria da saúde comunitária dos Tikuna (Bendazolli, 2011) e para a gestão do lixo entre o povo Krahô (Meireles, 2019). Delmondez e Pulino (2014, p. 639) concluem, então que a interculturalidade é central na educação escolar indígena: “a escola intercultural é esse espaço de fronteiras entre culturas e onde se dá o encontro entre diferenças, isso porque é um híbrido e prepara os indígenas para a negociação cultural”.

A educação escolar indígena, assim, nos documentos de nosso arquivo, parece-nos como um espaço de fronteira entre duas culturas, entre dois universos de conhecimento, entre duas cosmovisões de mundo. Para Costa,

> as escolas indígenas se diferenciam do restante dos colégios da rede pública por serem instituições voltadas para a preservação e transmissão da cultura tradicional da comunidade que ela atende. Os currículos são elaborados em conjunto com cada comunidade para incluir aulas sobre práticas culturais e saberes tradicionais. Além do português, o ensino pode ser feito no idioma falado pelo povo, com material didático específico para cada língua. Os professores das escolas indígenas são também incentivados a frequentarem o magistério indígena — cursos de nível médio que buscam capacitar professores indígenas a desenvolver currículos interculturais e maleáveis às necessidades de suas comunidades (Costa, 2021, s.p.).

Contudo, entendemos que a sua configuração é aquela do não indígena, aberta para o indígena. A educação escolar indígena, dessa maneira, se organiza e se estrutura em escolas indígenas para atender atos normativos e orientações públicas não indígenas com adaptações às diferentes culturas indígenas. E essas adequações muitas vezes entram em conflito com as normas não indígenas vigentes. Ilustramos isso com o um desafio enfrentado pela Escola Estadual Indígena de Educação Básica Zarup Wej, do povo Zoró, no Mato Grosso. Costa (2021) conta que

> durante a elaboração do orçamento da cidade para 2020, os Zoró e seus aliados — um dos quais relatou esta história à reportagem — passaram semanas negociando com os governos municipal e estadual um aporte de verbas para o

> transporte de materiais. O orçamento da cidade previa a compra dos mantimentos com fornecedores no centro do município, mas a entrega das encomendas na escola afastada e acessível apenas por precárias estradas de barro encareciam demais a operação. Quando resolveram o problema das entregas, surgiu outra questão: a escola consumia merenda demais, o que também não cabia no orçamento da cidade. O motivo da reclamação dos gestores públicos se deve ao fato de a aldeia-escola Zarup Wej fornecer 5 refeições ao dia para todos seus alunos e funcionários. Diferentemente de outras escolas, a Zarup Wej opera ininterruptamente durante 15 dias do mês, com seus alunos morando — e também comendo — nas dependências da instituição por todo o período. Depois desse tempo, passam mais 15 dias com suas famílias e o ciclo se repete (Costa, 2021, s.p.).

Relatos como esse, demonstram ainda a atualidade da afirmação de Cunha (2016, p. 14-15), de que se esquece que a escola "não é feita apenas de conteúdos e sim de procedimentos de regimes de transmissões" e que outras culturas as entendem de diferentes e várias formas. Podemos pensar, destarte, a despeito dessas instituições terem autonomia e serem criadas cumprindo princípios federais voltados para a interculturalidade, são instituições que remetem a uma memória colonialista. Isso pode ser evidenciado pelo próprio documento "Educação Escolar Indígena: Orientações e Procedimentos para Interlocutores nas Diretorias de Ensino" (SEE-SP, 2020), do Governo de São Paulo, quando se aponta que a educação escolar indígena no passado, no Brasil, esteve a serviço da colonização e integração do indígena e é herdeira dessa história de opressão.

> A Educação Escolar Indígena no Brasil, desde 1500 até o final dos anos 1980, tratou-se de uma imposição cuja finalidade foi a integração dos indígenas à sociedade nacional, em um empreendimento claramente etnocida. A conquista do direito a uma educação diferenciada, específica, intercultural, comunitária e bilíngue às comunidades indígenas se concretizou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 2° e 231), com a luta dos povos indígenas e das organizações não governamentais em prol da cidadania indígena plena (SEE-SP, 2020, s.p.).

Em nosso gesto de interpretação, trazer essa história sobre a educação escolar indígena comprova que o Poder Público reconhece uma memória colonialista, apesar de tentar, por meio dos movimentos e reivindicações indígenas, construir um processo educativo diferente de outras épocas. Vimos assim, que a educação indígena e a educação escolar indígena são propostas específicas que advém de dois campos ideológicos distintos. Mas como seria a relação desses dois campos atualmente?

Segundo Khan (apud Oliveira, 2018, p. 4) "não existe 'educação indígena' que caiba num modelo de escola e todos os programas

educacionais que visam a implementar um processo de ensino/aprendizagem usam como parâmetro a escola convencional, seja na reprodução ou na contestação do seu modelo". Ambos os modelos deveriam, então, caminhar em paralelo, com a educação escolar indígena dando abertura para que a educação indígena possa comparecer em seus espaços de atuação. Mesmo assim, Gallois (apud Oliveira, 2018, p. 6) nos chama atenção para que essa interação, garantida por meio de uma suposta autonomia das escolas indígenas, não se torne uma "domesticação de conhecimentos", reproduzindo o modelo colonialista. Já, para resistir a essa probabilidade, Grupioni entende que cabe aos indígenas a apropriação e transgressão da escola indígena.

> A escola indígena, tal como ela se configura em sua diversidade Brasil afora, continua sendo um projeto inacabado, incompleto e que requer uma atitude combativa por parte de membros das comunidades indígenas. Tal como foi necessário um investimento indígena em colocar suas expressões e formas culturais em pauta, cabe, talvez mais ainda agora, antes que se enrijeçam fórmulas e procedimentos burocráticos impostos pelo Estado Nacional e seus agentes, uma postura ativa dessas comunidades em relação as suas escolas, de modo a poderem realizar por meio delas os projetos que lhes interessam (Grupioni, 2008, p. 212).

A educação escolar indígena precisa se tornar, desse modo, mais uma "ferramenta política emancipatória" (Delmondez; Pulino, 2014, p. 640). Essa possibilidade, todavia, só se tornou viável após as reiteradas conquistas que se seguiram a partir da Constituição Federal de 1988, aprofundadas por nós em outra oportunidade (Barbosa da Silva, 2025). Mas, se a educação escolar indígena foi transferida para estados, municípios e o Distrito Federal por meio do Decreto nº 26/1991, nos estados da Região Sudeste foi necessário de dez a vinte anos para que o Poder Público estadual implementasse e regulamentasse as primeiras escolas indígenas, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 6. Instrumentos que criaram e regulamentaram as escolas indígenas nos estados da Região Sudeste

Estado	Ano e ato normativo
Espírito Santo	2014 – Portaria nº 155/2014, que cria a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, no município de Aracruz.
Minas Gerais	2018 – Lei nº 23.177/2018, que altera a Lei nº 22.445/2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado.
Rio de Janeiro	2005 – Decreto nº 38.125/2005, que cria a Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda.
São Paulo	2001 – Decreto nº 45.624/2001, que dispõe sobre a criação de unidades escolares na Secretaria da Educação. 2003 – Decreto nº 47.779/2003, que acrescenta dispositivo ao artigo 1º do Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999, que dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação. 2003 – Decreto nº 48.530/2004, que dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas na Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

	2003 – Deliberação CEE nº 35/2003, que estabeleceu as normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento de escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No quadro, vemos que, na Região Sudeste, o primeiro estado a estabelecer algum ato normativo sobre o assunto "escolas indígenas" foi São Paulo, em 2001, seguido pelo Rio de Janeiro, em 2003, pelo Espírito Santo, em 2014 e, finalmente, por Minas Gerais em 2018. Ainda que possam existir escolas indígenas antes dessas datas[5] e – muitas delas em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que fixou diretrizes para funcionamento das escolas indígenas no país – apenas nessas datas, os governos estaduais e assembleias legislativas aprovariam atos normativos sobre o tema reconhecendo sua importância e garantindo direitos aos indígenas a nível estadual. Vale ressaltar que o governo federal publicou, por meio do Conselho Nacional de Educação, outro normativo, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 afirmando, desta vez de forma explícita, que "cabe ao Sistema Estadual de Ensino, a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal" (Paiva, 2019, p. 156-157). Sobre isso, apenas o estado de Minas Gerais parece ter documento mais extenso sobre esse tópico, a Lei nº 23.177/2018.

Menezes (2005, p. 139) há alguns anos constatava que "muitos estados e municípios brasileiros não têm a capacidade de assegurar e promover a educação que os povos indígenas do Brasil esperam, necessitam e têm direito". E conclui que isso ocorria por três razões. A primeira, porque a educação escolar indígena é "altamente complexa e exige um trabalho muito mais específico e especializado do que as secretarias têm condição de realizar". A segunda, porque estados e municípios "têm uma relação tensa e, por vezes, conflituosa com os povos indígenas com os quais eles lidam". E a terceira, porque como as secretarias estaduais não contam com "um corpo de funcionários especializado na questão indígena", tendem a "produzir uma educação homogeneizadora" (Menezes, 2005, p. 140). Tendo em vista o pequeno avanço nos estados do Sudeste do país, podemos supor que essas razões, para a implementação da educação escolar indígena, ainda se mantêm.

Avançando sobre o segundo ponto de entrada no nosso *corpus*, vejamos como esses documentos apresentam o aspecto linguístico da educação escolar indígena. Para isso, selecionamos os seguintes fragmentos em ordem cronológica:

> A Escola Indígena terá normas e regulamento jurídico próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normas do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, proporcionando a educação escolar intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (SEE-RJ, 2003).

[5] Pereira (2009, p. 30) aponta que, em 1995, portanto, antes mesmo da Resolução CNE/CEB nº 3/1999, o governo mineiro instituiu o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG).

considerando: (...) o bilingüismo e a interculturalidade que demandam organização, funcionamento e diretrizes específicas e diferenciadas; resolve (SEE-SP, 2003)

A educação indígena funcionará com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitadas as diversidades étnicas (SEE-SP, 2003).

Constituem objetivos da Escola Estadual Indígena:
I - garantir a sistematização e a valorização dos conhecimentos, costumes, línguas e tradições indígenas; (...)
III - proporcionar um ensino intercultural e bilingue que valorize as línguas e as culturas indígenas e a afirmação da identidade étnica (SEE-SP, 2003).

As escolas fora das aldeias que atendem alunos indígenas no ciclo II e no ensino médio deverão garantir, em seu projeto pedagógico, o ensino da língua e culturas étnicas. (ALTERADO pela Res 68-2016) Parágrafo único - As aulas de língua e culturas étnicas deverão ser ministradas por professores indígenas, indicados pela Comissão Étnica Regional e cadastrados na Diretoria de Ensino (SEE-SP, 2003).

No Sistema do Estado do Rio de Janeiro o ensino será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem (Rio de Janeiro, 2005).

A Educação Escolar Indígena, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, busca assegurar o fortalecimento das identidades étnicas,
culturais e linguísticas dos povos indígenas, promovendo a recuperação de suas memórias históricas e a valorização de suas línguas e saberes tradicionais. (...) A escola indígena deve ser organizada de maneira a respeitar as especificidades socioculturais e territoriais das comunidades, com o ensino ministrado na língua materna e a participação ativa dos próprios indígenas na definição da gestão e do currículo escolar (SEE-ES, 2025).

A organização da escola indígena deve considerar a centralidade do território e a língua materna como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem (SEE-ES, 2025).

> A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reforça a importância de fortalecer as culturas, línguas e identidades indígenas, respeitando as especificidades de cada povo e sua territorialidade. Essa abordagem pedagógica é baseada nos princípios da igualdade, do bilinguismo, do multilinguismo, da interculturalidade e do respeito às diferenças (SEE-MG, 2025).

Observando esses recortes dos atos normativos, constatamos que em todos consta a garantia do direito de se utilizar a língua indígena nas escolas conforme o disposto na Constituição Federal de 1988, e na Lei Federal nº 9.394/1996. Alguns afirmam, como objetivo da educação escolar indígena, a educação intercultural, bilíngue ou mesmo multilíngue. Apesar disso, parece haver um descompasso entre as normativas estaduais sobre a educação escolar indígena e a realidade encarada pelos povos indígenas no Brasil. Em nossa pesquisa exploratória, mais especificamente, não localizamos e nem recebemos por parte das secretarias de educação dos estados da Região Sudeste, informações de políticas estaduais voltadas para a promoção de línguas indígenas ou mesmo para efetivar o bilinguismo previsto em lei. Como sabemos, a língua portuguesa é majoritária e para que haja uma relação menos desigual entre ela e as línguas indígenas, no plural, é necessário que o Poder Público desenvolva e financie políticas linguísticas. No âmbito escolar, por exemplo, pode-se investir em pesquisas para elaboração de materiais didáticos, de sistemas de escrita e de instrumentos linguísticos, como gramáticas e dicionários, ou mesmo na criação de espaços de conversa, ampliando espaços de uso dessas línguas. Afinal, como propõe Ladeira (2005, p. 12), “para que uma língua continue viva, isto é, falada, é necessário que sejam incrementados os contextos de uso da língua indígena em questão, ou seja, que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espaços em que um determinado povo usa privilegiadamente a sua língua”.

Sobre o terceiro e último ponto de nosso estudo, a participação indígena nos processos educacionais, vejamos alguns fragmentos, em ordem cronológica, dos documentos coletados:

> Fica criada a categoria de Escola Indígena no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.
> Parágrafo único. A Escola Indígena será criada em atendimento à reivindicação, por iniciativa ou com a anuência de comunidade interessada, respeitadas suas formas de representação (SEE-RJ, 2003, s.p.).
>
> As atividades de gestão e docência na Escola Indígena serão exercidas prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, mediante aprovação prévia em concurso público (SEE-RJ, 2003).

> Na definição de organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será observada a efetiva participação da comunidade indígena (...)
> Parágrafo único. A eventual admissão de aluno não índio será realizada em situação extraordinária, mediante aprovação da comunidade e do CEE (Conselho Estadual de Educação), ficando o discente sujeito às mesmas condições da clientela indígena. (SEE-RJ, 2003).

> A educação indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a clientela atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas, independente do seu número (SEE-SP, 2003).

> O Conselho Estadual dos Povos Indígenas tem como objetivo propor os princípios e subsidiar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação da Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas (São Paulo, 2004).

> O Conselho Estadual dos Povos Indígenas tem as seguintes atribuições:
> I - sugerir diretrizes, procedimentos e ações relativos à adoção, implementação, coordenação e avaliação de políticas e medidas que promovam a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas do Estado de São Paulo e assegurem seus direitos constitucionais e legais;
> II - propor medidas visando o aprimoramento da implantação das políticas de saúde e educação indígenas e a promoção de programas, projetos e ações nas áreas de cultura, habitação, segurança alimentar, meio ambiente, terras, proteção ao patrimônio material e imaterial e outras, objetivando criá-los, consolidá-los e transformá-los em políticas públicas inovadoras (São Paulo, 2004).

> Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo, o CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CEEI, com competências deliberativas, consultivas e de assessoria técnica, que integrará a estrutura da Secretaria de Estado de Educação. O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena CEEI contribuirá para a definição dos parâmetros da política de educação escolar indígena e será responsável pelo seu acompanhamento, planejamento, execução e avaliação.
> Parágrafo único. Caberá ao CEEI formular, coordenar, acompanhar, elaborar, avaliar, encaminhar, apresentar, diagnosticar, promover, incentivar, participar, garantir, solicitar e propor ações voltadas à política da educação indígena; (Rio de Janeiro, 2014).

> O CEEI será composto por representantes da Administração Pública direta e indireta, organizações não governamentais e

pela comunidade indígena, perfazendo um total de 32 (trinta e dois) representantes com direito a voto e obedecerá à composição estabelecida nos §§ 1º e 2º deste artigo (Rio de Janeiro, 2014).

Fica instituída a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI), órgão de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar e monitorar a execução de políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no âmbito da educação escolas indígena (SEE-MG, 2015).

A organização da educação escolar indígena no Estado atenderá às seguintes diretrizes: (...)
IV – condução e coordenação do processo educacional pelo professor indígena oriundo da própria comunidade;
V – garantia de manifestação prévia da comunidade escolar no caso de alteração de funcionamento ou de fechamento das escolas indígenas, nos termos do parágrafo único do art. 28 da Lei Federal nº 9.394, de 1996 (Minas Gerais, 2016).

Na organização da educação escolar indígena no Estado, é garantida a participação de lideranças tradicionais das comunidades indígenas na definição e elaboração de:
I – modelo de gestão escolar;
II – administração dos recursos financeiros;
III – projeto político-pedagógico;
IV – proposta curricular;
V – critérios para a avaliação sistêmica;
VI – padrões de atendimento;
VII – materiais didático-pedagógicos;
VIII – padrões para construção ou adaptação das edificações escolares (Minas Gerais, 2016).

Os servidores interessados em participar do processo de escolha de diretor e vice-diretor das escolas estaduais indígenas deverão ser indicados pelas lideranças indígenas locais e comunidade indígena, conforme a organização de cada comunidade (SEE-MG, 2019).

A Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena será composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, indicados pelos seus pares e nomeados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (...) (SEE-MG, 2020).

A escola indígena deve ser organizada de maneira a respeitar as especificidades socioculturais e territoriais das comunidades, com o ensino ministrado na língua materna e a participação ativa dos próprios indígenas na definição da gestão e do currículo escolar. (SEE-ES, 2025).

> Além disso, a gestão escolar deve envolver a participação ativa das comunidades indígenas para, coletivamente, definirem os modelos pedagógicos, a infraestrutura escolar e o uso de materiais didático-pedagógicos adequados à sua realidade sociocultural (SEE-ES, 2025).
>
> O artigo 5°, da mesma diretriz, define que na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:
> I - suas estruturas sociais;
> II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
> III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
> IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
> V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (SEE-ES, 2025).

Nesses fragmentos de atos normativos estaduais, atentamos que o Poder Público reconhece a necessidade da participação indígena na educação escolar indígena, seja na definição do projeto político-pedagógico e do currículo, na composição do quadro docente, na construção do espaço e do calendário e também na gestão escolar. Alguns estados, como Espírito Santo e Minas Gerais, inclusive, enumeram em seus documentos as áreas e os assuntos em que as comunidades indígenas podem atuar.

Já outros estados estabelecem aparelhos estatais específicos de escuta[6] como em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Desse modo, o governo de São Paulo criou o Conselho de Educação Escolar Indígena, em 1997, e o Conselho Estadual dos Povos Indígenas, em 2004. No Rio de Janeiro, foi criado o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, em 2014. Já em Minas Gerais, foi criada a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, em 2015. Todos esses órgãos colegiados contam com representantes indígenas, sobretudo dos povos indígenas aldeados. Povos indígenas que vivam em contexto urbano – a maioria da população autodeclarada indígena da Região Sudeste – apresentam pouca ou nenhuma representação. Uma exceção são os indígenas Pankararu que mantêm representação nos colegiados estaduais de São Paulo e Minas Gerais, após intensa organização e mobilização.

No entanto, não se deve apenas ouvir esses povos, o governo deve atender suas reivindicações e efetivar suas propostas, senão esses espaços de escuta acabam servindo como espaços estruturados para conter o dissenso, domar a diferença para que ela não consiga transformar a realidade e construir outros mundos possíveis.

[6] Entendemos aparelhos estatais específicos de escuta, órgãos ou iniciativas estatais, que têm por objetivo ouvir e coletar opiniões e sugestões da sociedade civil, como órgãos colegiados, conferências, audiências e consultas públicas (Barbosa da Silva, 2016).

Considerações finais

Nessa pesquisa, buscamos analisar atos normativos dos estados da Região Sudeste do Brasil a respeito da educação escolar indígena. Nosso objetivo era analisar como esses estados abordavam o tema e observar se na região mais industrializada, urbanizada e desenvolvida do país, o direito à educação escolar indígena estava sendo garantido, após a transferências de responsabilidades do Governo Federal para estados, municípios e o Distrito Federal, por meio do Decreto nº 26/1991.

Nesses documentos coletados vimos, assim, que a educação escolar indígena é apresentada como um duplo objetivo de valorizar as culturas, línguas e tradições indígenas e também fornecer conhecimentos não indígenas. Além disso, nos documentos, a educação escolar comparece como intercultural e bilíngue e com a necessidade de contar com a participação indígena durante todo o seu processo de desenvolvimento e execução.

Percebemos também que nesses documentos se reconhece a distinção entre uma educação indígena e uma educação escolar indígena, embora ambas compartilhem a premissa de serem processos de transmissão de saberes. Enquanto a modalidade escolar carrega o peso da estrutura e da memória colonial – ainda que busque se adaptar às especificidades étnicas –, a educação indígena apresenta-se de forma muito mais abrangente, englobando modos de pertencimento e relações com o mundo que extrapolam o currículo e o espaço físico da escola.

Diante da indagação sobre a quem caberia a gestão desse processo não escolar, compreende-se que tal educação deve ser significada a partir da cultura de cada povo, sendo conduzida autonomamente por e para os indígenas. Nesse cenário, a responsabilidade do Poder Público não se extingue, mas se desloca: seu papel não deve ser o de intervir na gestão pedagógica ou limitar-se ao financiamento de infraestruturas e políticas linguísticas – aspectos restritos à esfera escolar –, mas sim o de garantir as condições fundamentais para a própria existência cultural desses povos. Para isso, o Poder Público, inclusive os estaduais e municipais, deve atuar na garantia do território, base para as culturas, as cosmovisões, os corpos, as línguas, as vidas indígenas e, consequentemente, para a educação indígena.

Não haveria, portanto, educação indígena sem um território onde esses indígenas pudessem continuar experimentando e experienciando esse mundo que cerca a todos nós. E quando falamos em território, falamos em um espaço onde possam expressar suas tradições e práticas culturais livremente, sem ameaças e em sua plenitude. Nos documentos coletados, observamos alguma menção ao território, mas sem profundidade. Ainda que a demarcação de território indígena, legalmente, possa ser de competência do Governo Federal, todo o Poder Público em todas os seus âmbitos e esferas devem agir na promoção e na garantia do direito à vida dos povos indígenas.

Referências bibliográficas

ABREU, Silvana. **Território Etnoeducacional Cone Sul e Educação Diferenciada Indígena:** Interculturalidade e Resistência. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 37, 2020.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas do Alto Solimões/AM.** Tese (Doutorado) em Políticas Públicas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2011.

BARBOSA DA SILVA, Diego. **Dizer na cultura para dizer da diferença:** o discurso da diversidade no discurso da política no Brasil, 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal Fluminense, 2016.

BARBOSA DA SILVA, Diego. **São Paulo, terra indígena:** um panorama dos povos e línguas indígenas na metrópole paulistana. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, SP, v. 24, 2024.

BARBOSA DA SILVA, Diego. **Políticas linguísticas para línguas indígenas no Brasil:** entre resistência(s) e retomada(s) no pós-redemocratização. Revista de Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 76–113, 2025.

COSTA, João Gado F. **As contradições e os desafios das escolas indígenas da Amazônia.** Pindograma, 29 mai. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Políticas culturais e povos indígenas.** Uma introdução. *In:* CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, P. N. (Orgs). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo. Editora Unesp, 2016.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena C.Z. **Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena**. Psicologia & Sociedade, 26 (3), 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Barueri: Atlas, 2025.

GORETE NETO, Maria. **As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Tese (Doutorado) em Linguística Aplicada. Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2009.

GRUPIONI, Luís D. B. **A educação escolar indígena no Brasil.** *In:* ISA (Instituto Socioambiental). Povos Indígenas no Brasil 1996/2000. São Paulo: ISA, 2000.

GRUPIONI, Luís D. B. **Os povos indígenas e a escola diferenciada:** comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. *In:* GRUPIONI, Luís D. B; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (org). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: EdUSP, 2001.

GRUPIONI, Luís D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese (Doutorado) em Antropologia. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>. Acesso em: 02 mar. 2023.

_____. **Os indígenas no Censo 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor e raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/primeiros-resultados-populacao-e-domicilios>. Acesso em: 23 nov. 2023.

ISA (Instituto Socioambiental). **Povos Indígenas no Brasil,** 2025. Disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso: 25 ago. 2025.

LADEIRA, Maria Elisa. **De 'povos ágrafos' a 'cidadãos analfabetos':** as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Brasília: CTI, 2005.

LEIVAS, Paulo Gilberto C; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. **Educação escolar indígena no direito brasileiro:** do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. Revista da AJURIS, v. 41, n. 136, 2014.

MAHER, Terezinha. M. **A formação de professores indígenas:** uma discussão introdutória. *In:* GRUPIONI, Luís D. B. (Org.), Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional. 2006.

MAZZOCO, Bruno. **Como a Educação Escolar Indígena pode fortalecer a identidade local.** Nova Escola, 30 mar. 2023.

MEIRELES. José M. Ribeiro. **Educação Escolar Indígena, as Escolas Krahô no Século XXI e o Estado Brasileiro:** uma relação repleta de desafios e possibilidades. Tese (Doutorado), Culture Language and Area Studies, University of Nottingham (UoN), Nottingham, Inglaterra, 2019.

MEIRELES. José M. Ribeiro. **O contexto da educação escolar indígena brasileira.** Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 12(24), 396-417, 2020.

MENEZES, Gustavo H. **Conhecimento e poder:** dilemas e contradições na educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n.2, p. 123-144, 2005.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/19481/2011/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Lei nº 22.4445, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/22445/2016/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Lei nº 23.177, de 21 de dezembro de 2018. Altera a Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23177/2018/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marcos de. **As margens do Estado e as contradições da educação escolar indígena em Roraima.** Anais do XXIV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP. Guarulhos: ANPUH-SP, 2018.

PAIVA, Carla C. C. M. de. **A educação escolar indígena no estado de Minas Gerais:** trajetória e perspectivas. *In:* FERREIRA, Gabriella (Org.). Educação: Políticas, Estrutura e Organização. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

PEREIRA, Verônica M. **A educação escolar indígena em Minas Gerais.** Paidéia, Fumec, Belo Horizonte, Ano 6, n. 6, p. 25-39, 2009.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 33.033, de 22 de abril de 2003. Cria a categoria de escola indígena no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-33033-2003-rio-de-janeiro-cria-a-categoria-de-escola-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-estadual-de-ensino-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4528-2005-rio-de-janeiro-altera-a-lei-n-4528-de-28-de-marco-de-2005-para-instituir-o-direito-a-processo-seletivo-diferenciado-no-acesso-por-profissionais-do-magisterio-a-cursos-de-formacao-de-professores-de-nivel-superior>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Decreto nº 44.897, de 01 de agosto de 2014. Institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro (CEEI) e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-44897-2014-rio-de-janeiro-institui-o-conselho-de-educacao-escolar-indigena-do-estado-do-rio-de-janeiro-ceei-e-da-outras-providencias#:~:text=DECRETA%3A,Art>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Lei nº 9.457, de 16 de novembro de 2021. Altera dispositivos da Lei Nº 4.528, de 28 de março de 2005, atendendo ao disposto nas leis federais Nº 9.394/96 e Nº 11.645/08. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-9457-2021-rio-de-janeiro-altera-dispositivos-da-lei-n%C2%BA-4528-de-28-de-marco-de-2005-atendendo-ao-disposto-nas-leis-federais-n%C2%BA-9-394-96-e-n%C2%BA-11-645-08>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RODRIGUES, Amanda M.; COSTA, Cinara dos S. **Educação indígena e educação escolar indígena:** inícios, meios e atualidades. Anais do I Congresso Internacional de Educação da PUCRS. Porto Alegre: ediPUCRS, 2025.

SÃO PAULO. Decreto nº 47.779, de 22 de abril de 2003. Acrescenta dispositivo ao artigo 1º do Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999, que dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-47779-22.04.2003.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Decreto nº 48.532, de 09 de março de 2004. Estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48532-09.03.2004.html#:~:text=Estabelece%20diretrizes%20relativas%20%C3%A0%20Pol%C3%ADtica,Comit%C3%AA%20Intersetorial%20de%20Assuntos%20Ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 3.777, de 08 de maio de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/3777-2014/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE-ES%20N%C2%BA.%203.777-2014%20-%20Livros.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SEE-ES (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo). Educação do campo, indígena e quilombola: diretrizes pedagógicas e operacionais 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bAAnBn4ffX5FagrakJyHnA2unpEUhbSl/view>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SEE-MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). Resolução SEE nº 2.809, de 12 de novembro de 2015. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2809-15-r.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução SEE nº 4.129, de 03 de maio de 2019. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual, atendendo de forma específica e diferenciada às comunidades indígenas de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4129-19-r%20-%20Public.%2004-05-19.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução SEE nº 4.306, de 16 de abril de 2020. Altera a Resolução SEE nº 2.809, de 12 de novembro de 2015. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEEI. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4306-20-r%20-%20Public.%2017-04-20.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução SEE nº 4.954, de 05 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre as matrizes curriculares das Escolas Indígenas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4954-24-r.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução SEE nº 5.066, de 18 de setembro de 2024. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar nas escolas indígenas. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/5065-24-r-Public.-19-09-24.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Resolução SEE nº 5.115, de 17 de janeiro de 2025. Dispõe sobre os critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva para o exercício de funções nas escolas indígenas e turmas indígenas vinculadas às escolas não indígenas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TcJSMQe8fVizwHaHsW4qB4aPDcZOFwpp/view>. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. Documento Orientador Educação em Tempo Integral: Escolas Indígenas. Belo Horizonte: SEE-MG, 2025. (Mimeo.)

SEE-RJ (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro). Resolução nº 5.500, de 18 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a composição do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI – do Estado do Rio de Janeiro. (Mimeo).

SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Resolução SE nº 44 de 18 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_97.HTM?Time=16/04/2020%2012:22:03>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução SE nº 147, de 29 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/01/res-147-2003-escolas-indigenas.pdf>. Acesso em 26 ago. 2025.

_____. Educação escolar indígena: orientações e procedimentos para interlocutores nas Diretorias de Ensino, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/DOC%20EEI.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução nº 79, de 25 de outubro de 2024. Dispõe sobre a inscrição dos professores indígenas aldeados para lecionar na modalidade da Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria do Estado da Educação para o ano letivo de 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19Ndzhc-VCAX6zrCEg6E4KexYEydW0Dh6/view>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Resolução nº 83, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes de organização das matrizes curriculares para oferta de Educação Básica e Programa de Ensino Integral (PEI) na Educação Escolar Indígena da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-n-83-de-31-de-outubro-de-2024-20241031112312206889 35>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Recebido em: 22/09/2025* Aprovado em: 26/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS ALIMENTARES: A RESISTÊNCIA SILENCIOSA DOS KAINGANG NA TERRA INDÍGENA IVAÍ (PARANÁ, BRASIL)

MARIA FERNANDA FERREIRA SOSTER[1]
UNIVALI, BRASIL
https://orcid.org/0009-0007-0878-9228

SUSANA GASTAL[2]
UNIVALI, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-5706-9672

LEILA APARECIDA DA COSTA[3]
UNIVALI, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-1713-0755

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados de investigação sobre as práticas alimentares do povo Kaingang da Terra Indígena Ivaí, no Estado do Paraná, priorizando-se como questionamento, ingredientes e modos de preparo tradicionais. A primeira fase do estudo, exploratória, incluiu revisão bibliográfica e documental. A segunda, a do estudo empírico, teve coleta de dados a partir de entrevista aberta e observação, ambas roteirizadas em dez itens. Foram ouvidos cinco membros da comunidade indígena, que compartilharam informações sobre a composição de suas refeições, que incluem plantas e frutas coletadas nas matas remanescentes em seu território, proteínas provenientes de caça e pesca, bem como descreveram técnicas ancestrais de preparo. Entre os ingredientes recorrentes nas falas estão o milho, a mandioca, a carne de porco e preparos como o pixé, o emí e o égoro. Os resultados indicam que os Kaingang lutam para que suas práticas alimentares tradicionais se mantenham vivas, mesmo em condições adversas, a preservação da biodiversidade em seu território sendo parte do identitário desse povo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Gastronomia, Práticas Alimentares, Kaingang, Terra Indígena Ivaí, Paraná [Brasil].*

ABSTRACT: *This article aims to present the results of research on the dietary practices of the Kaingang living in the Terra Indígena Avaí (Avaí Indigenous Territory), State of Paraná, Brazil, prioritizing traditional ingredients and preparation methods. The first phase of the study was exploratory, including literature and document review. The second phase, empirical, involved data collection through open-ended interviews and observation, both structured around ten items. Five members of the indigenous community were interviewed, sharing information about their meals, which include plants and fruits gathered from the remaining forests in their territory, proteins from hunting and fishing, and describing ancestral preparation techniques. Recurrent ingredients include corn, cassava, pork, and dishes such as pixé, emí, and égoro. The results indicate that the Kaingang strive to keep their traditional dietary practices alive, even under adverse conditions, and that preserving biodiversity in their territory is part of their identity.*

KEYWORDS: *Gastronomy, Food Practices, Kaingang, Ivaí Indigenous Territory, State of Paraná [Brazil].*

[1] Mestranda no PPG Turismo e Hotelaria, Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
[2] Professora PPG Turismo e Hotelaria, Universidade do Vale do Itajaí (Univali); CNPq Bolsista Produtividade 1d
[3] Instrutora da Universidade do Vale do Itajaí, (Univali); membro do colegiado do curso de Gastronomia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Introduzindo

> "*Centenas de povos, como os que existiam à época dos descobrimentos, não podem ser reduzidos ao conceito genérico de 'índio' sem que se perca o valor explicativo que buscamos*."
>
> Carlos Alberto Dória

O Brasil é terra indígena. No entanto, consolidou-se historicamente o mito do vazio demográfico, sustentando a falsa ideia de que as terras ocupadas pelos povos originários estivessem vazias ou pouco povoadas, mesmo antes da invasão dos colonizadores europeus. Tal narrativa tinha (e talvez ainda tenha) como intuito, invisibilizar esses povos e justificar atos exploratórios e violentos (Paula, 2022). Em contraponto a tal imaginário, estima-se que no início do século XVI a população indígena no Brasil seria de cerca de 2,4 milhões de habitantes (IBGE, 2000). É possível inferir, assim, que os territórios não estivessem vazios, mas, sim, ocupados "por sociedades históricas, com uma organização social, econômica, política e religiosa complexa, onde os diversos povos se relacionavam entre si" (Tomazi, 1997, p. 74).

O Censo de 2022, por sua vez, registrou população indígena em 1.693.535 indivíduos, distribuídos em 305 povos, falantes de 274 línguas diferentes (IBGE, 2023; FUNAI, 2022), cada qual possuindo identidades e particularidades próprias, que se expressam em vários aspectos de suas culturas, incluindo as práticas alimentícias, foco da discussão que se seguirá. Ainda assim, parte da literatura sobre a formação da culinária brasileira trata a realidade indígenas como coesa e unitária, consequentemente generalizando suas práticas alimentares. Esse aporte tende a destacar ingredientes como mandioca e milho, desconsiderando modos de cultivo, preparo, consumo, bem como os significados que cada povo lhes atribui (Tempass, 2019).

Os sistemas alimentares dos povos indígenas transcendem ao uso e adaptação do que está disponibilizado nos ecossistemas que os acolhe. Apesar de os recursos naturais terem relação direta nas escolhas alimentares efetuadas, eles não determinam automaticamente o que será consumido. Existem povos que, mesmo habitando um mesmo território, praticam escolhas alimentares distintas, tanto no que consideram apropriado - ou não - para comer, quanto nas formas de preparo dos ingredientes para que esses se tornem em alimentos (Leite, 2007).

A partir de tais pressupostos, reitera-se ser importante "arrancar os indígenas da generalidade a que a historiografia os confinou para se ter maior clareza sobre a permanência dos seus hábitos" (Dória; Bastos, 2021, p. 6). A ênfase nas individualidades, muitas vezes variando dentro de uma mesma cultura, ressalta a importância de considerar-se não apenas o 'o quê?', mas também o 'como?' e o 'por quê?' das escolhas alimentares. É nesse horizonte que a presente investigação se centra no povo Kaingang e, mais especificamente, nos habitantes da Terra Indígena Ivaí (TI Avaí), no estado sul-brasileiro do Paraná.

A atenção às práticas alimentares dos povos originários do Brasil decorre do fato de serem ainda escassos as salvaguardas e registros documentais sobre elas, especialmente se comparados com a preocupação patrimonialista em relação àquela de grupos étnicos eurodescendentes (Tempass, 2019; Oliveira, 2021). No IPHAN encontram-se certificados como Patrimônio Imaterial Brasileiro, abarcando a alimentação de povos indígenas, dois registros. No Livro dos Saberes[4] está o intitulado como 'Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro/AM', de 2010, registrado a partir de proposta da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro. No Livro da Celebração registra-se o 'Ritual Yaokwa do povo indígena Enawenê Nawê'[5], que aborda a participação do alimento nessa celebração. Consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[6], também foram escassos os registros associando aos termos 'povos originais', 'indígenas', 'gastronomia', 'alimentos', 'comida'.

Com esses parágrafos introdutórios encaminham-se os considerandos que embasaram a presente investigação, subentendido o caráter de urgência de estudos que busquem realizar registros que levem à salvaguarda e preservação dos conhecimentos ancestrais dos povos originários, sobre suas práticas alimentares, antes que estes desapareçam junto com aqueles/as que hoje são ainda seus guardiões.

Trilhas da investigação

Coloca-se como objetivo da investigação, portanto, registrar a cultura alimentar do povo Kaingang da Terra Indígena Ivaí, situada nos municípios de Manoel Ribas e Pitanga, no Estado do Paraná, numa perspectiva gastronômica que se atenha às práticas culinárias ainda presentes nos seus cotidianos. Este estudo, realizado ao longo de 2023, contemplou duas etapas na sua coleta de dados, a primeira de resgate teórico bibliográfico e documental, e a segunda de trabalho de campo, junto aos Kaingang que habitam a referida Terra Indígena, nos meses de setembro e dezembro do mesmo ano.

A revisão bibliográfica buscou, em estudos anteriores, informações que se mostrassem pertinentes para o desenvolvimento da presente investigação, e no fornecimento de dados necessários para embasar a fase subsequente, a da pesquisa de campo. Confirmou-se que a pesquisa bibliográfica "é importante [para] que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras

[4] Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/sistema-agricola-tradicional-do-rio-negro-am/?perpage=12&order=ASC&orderby=date&pos=19&source_list=collection&ref=%2Fbens-culturais%2F%3Fperpage%3D12%26view_mode%3Dtable%26paged%3D2%26order%3DASC%26orderby%3Ddate%26fetch_only%3Dthumbnail%26fetch_only_meta%3D65736%252C65773>. Acesso em: 10 set. 2025.

[5] Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/ritual-yaokwa-do-povo-indigena-enawene-nawe/?perpage=12&order=ASC&orderby=date&pos=20&source_list=collection&ref=%2Fbens-culturais%2F%3Fperpage%3D12%26view_mode%3Dtable%26paged%3D2%26order%3DASC%26orderby%3Ddate%26fetch_only%3Dthumbnail%26fetch_only_meta%3D65736%252C65773>. Acesso em: 10 set. 2025.

[6] Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 set. 2025.

possam apresentar" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Documentos de apoio foram buscados no IPHAN, IBGE, FUNAI e *sites* como o Terras Indígenas no Brasil.

A segunda etapa da investigação consistiu-se na coleta de dados empíricos sobre as práticas alimentares dos Kaingang na TI Ivaí. A participação da comunidade na pesquisa permitiu uma visão aprofundada sobre suas tradições alimentares, preferências culinárias, métodos de coleta e preparação de alimentos e outros aspectos relacionados ao sistema culinário desse grupo indígena, contribuindo para uma compreensão mais completa e rica das práticas alimentares na referida Terra Indígena.

Ali, a coleta de dados se deu através de entrevistas a partir de roteiro semiestruturado composto por dez questões abertas, pontuando a cultura alimentar Kaingang e suas tradições, ingredientes principais, técnicas de preparo e a percepção sobre a importância de sua cultura alimentar. Os entrevistados foram escolhidos por indicação de profissionais vinculados ao Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, localizado na TI, sendo ouvidos cinco indígenas Kaingang, quatro deles funcionários da referida escola e residentes na Terra Indígena Ivaí. O Entrevistado 1 [E1], com 39 anos, é membro do corpo administrativo do Colégio; o Entrevistado 2 [E2], com 30 anos, é professor e um dos poucos caçadores experientes restantes na comunidade; a Entrevistada 3 [E3], com 26 anos e o Entrevistado 4 [E4], com 35 anos, são ambos professores no local; a Entrevistada 5 [E5], de 77 anos, foi indicada pelos entrevistados por ser reconhecida pela comunidade por seus profundos conhecimentos e vivências acerca da cultura tradicional dos indígenas Kaingang.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, sendo gravadas e posteriormente degravadas na íntegra. As quatro primeiras entrevistas ocorreram nas dependências da escola da TI Avaí, a quinta tendo por local a residência de E5, que também nos conduziu em uma visita pela mata dos arredores, indicando as plantas comestíveis que costuma coletar. A consolidação das respostas no trabalho final foi apresentada e discutida com o grupo. A análise buscou padrões recorrentes entre as experiências compartilhadas nas falas. Foram identificados como elementos comuns a citação de ingredientes e técnicas, com pequenas divergências e variações entre os depoimentos.

Nos registros a seguir, os textos inseridos em itálico sinalizam falas dos entrevistados. As entrevistas foram complementadas por observação, seguindo o mesmo roteiro das entrevistas, com registro fotográfico e anotações em caderno de pesquisa. Considerando os preceitos éticos, os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Compromisso para Utilização de Imagens do Sujeito da Pesquisa. No registro fotográfico, foi assegurada a confidencialidade dos participantes e a implementação do Termo de Compromisso para Utilização de Imagens dos Sujeitos da Pesquisa foi rigorosamente seguido. De acordo, os entrevistados assinaram os termos, concordando com o uso das entrevistas e imagens exclusivamente no âmbito de trabalhos acadêmicos.

O ser Kaingang

Os Kaingang, "designação convencional pela qual se tornou[ram] conhecido[s] dentro e fora da antropologia" (Aquino, 2020, p. 201), são os protagonistas deste estudo, com foco em suas práticas alimentares, testemunhas de uma sabedoria ancestral de grande importância, entre outros por sua resiliência em relação aos desafios presentes em suas vivências individuais e coletiva, ao longo do tempo. Do nascimento à morte, as tradições são levadas com respeito e seriedade pela comunidade, pois fazem parte da formação do ser Kaingang (Jacinto; München, 2022), muito vinculada ao território de onde vem a comida e, em decorrência, a vida. O pesquisador Kaingang Danilo Braga explica que "o território também está inevitavelmente vinculado ao lugar que nascemos, pois, as matriarcas costumam enterrar na terra a placenta depois de algum parto. Também outra parte do rito de nascimento de uma criança é o enterramento do cordão umbilical" (*apud* Domingos; Fernandes, 2022, p. 362).

Os mesmos autores ainda explicam que, culturalmente, o enterramento da placenta significa "que ela é a criadora de tudo, humanos, a mata, os rios, os animais, os espíritos e nossas relações com tudo isto, como se fosse mãe, e desterritorializados, parecemos órfãos" (p. 363). Entretanto, mesmo ante tal significância do território, levando à mesma semantização em relação aos alimentos nela produzidos, a culinária indígena ainda é pouco [re]conhecida, como já assinalado, o que talvez implique na sua menor valorização acadêmica e, em decorrência, preservação institucional.

Tal desconhecimento, entretanto, não é fato isolado, mas parte de um lado lamentável da história brasileira, marcada pela subjugação dos povos originários, sua exploração se dando em nome de processos de colonialidade europeizante, inclusive quando do tratamento pejorativo a retratá-los como *selvagens, preguiçosos e entraves ao progresso.* Tais narrativas, interpostas entre outros com o objetivo de justificar as muitas crueldades cometidas contra as populações autóctones, visavam seu apagamento físico e o roubo de suas terras (Tomazi, 1997). Cessado o Período Colonial com a independência, em 1822, as agressões persistiram e se reproduziram no tratado como colonialidade, trazendo sérias consequências aos grupos sobreviventes. Entre outras, estiveram/estão àqueles referentes à manutenção de seu patrimônio alimentar, principalmente em termos de acesso a itens tradicionais da composição de suas práticas alimentares.

> O avanço da colonização, particularmente devido à criação dos aldeamentos e, depois, das Terras Indígenas, excluíra áreas anteriormente utilizadas para deambulação, coleta, caça e pesca, enquanto ocorriam diversas transformações no interior das Terras Indígenas, com a derrubada das matas, a implementação de um modelo de agricultura baseado na monocultura, o qual também ocasionou a poluição dos rios. Além disso, houve a implementação de equipamentos de colonização, dentro e fora das aldeias, estradas, instituições (igrejas para a catequese e, depois, escolas, postos de saúde), construção de hidrelétricas e, notadamente, o surgimento de cidades, de tal modo que é importante

> compreender como o sistema de prestações indígenas, que envolve a interação socio cosmológica homens-natureza-sobre natureza, articula-se para além dos limites do território atualmente demarcado (Aquino, 2020, p. 200).

Esse cenário coloca-se entre os grandes desafios enfrentados pelos Kaingang para a manutenção de sua cultura e, nela, seus hábitos alimentares, muitas vezes já hibridizados no contato e convivência com povos não indígenas, por sua inserção forçada em sistemas capitalistas que levam não só a apropriação de seus territórios, como a perpetuação de hierarquias racializadas.

Pertencente ao grupo Jê, os Kaingang tiveram sua origem no planalto central brasileiro, mas mesmo com sua íntima relação com o território, migraram para o Sul há mais de dois mil anos.

> [...] o ambiente etnográfico Jê, qual seja: a inscrição espacial dos valores simbólicos e cosmológicos dessas sociedades, ampliando-o, com uma perspectiva histórica, e não apenas estrutural, para compreender os efeitos das transformações da paisagem e da configuração do território a partir dos dualismos, diametral e concêntrico, expressos nas metades exogâmicas e no triadismo socioespacial in (casa) – prur (espaço limpo) – nén (floresta) (Aquino, 2020, p. 202).

Mesmo assim, estando entre os mais numerosos povos indígenas do país, estima-se a população Kaingang em cerca de 45.000 indivíduos (Quintero; Maréchal, 2020), vivendo em aproximadamente 38 terras indígenas nas regiões Sul e Sudeste, sendo que seu território já foi ainda mais amplo, estendendo-se até a província de Misiones, na Argentina (Fernandes; Góes, 2018). Além dos que habitam terras indígenas, estima-se que outros 50 mil Kaingang residam em periferias urbanas brasileiras, em situação de fragilidade social (Renwick *et al.,* 2020).

O contato com as mais diversas frentes exploradoras e colonizadoras, das expedições ibéricas e reduções jesuíticas às expansões coloniais e agrícolas em tempos subsequentes, ameaçaram a preservação da cultura e territorialidade Kaingang, impactando diretamente as fontes e métodos tradicionais de obtenção e preparação de alimentos (Laroque, 2006). As consequências dessas opressões persistem na forma de exclusão social, invisibilização, marginalização cultural e subordinação política e econômica, impondo aos Kaingang a necessidade de lutar incessantemente por direitos básicos, respeito e reconhecimento (Renwick *et al*., 2020).

Os Kaingang também atribuem grande valor à sua língua materna como um elemento político essencial para reafirmar suas lutas. Acreditam que sua cultura possui valor intrínseco e que compartilhá-la pode ser um caminho para combater estigmas e preconceitos gerados pela ignorância (Renwick *et al.*, 2020). As habilidades de adaptação e de resiliência cultural desse povo foram responsáveis pela conservação de práticas alimentícias ancestrais, muitas das quais permanecem vivas (Jacinto; München, 2022).

Os Kaingang pertencem à "família linguística Jê, constituindo seu idioma, juntamente com o dos Xokléng, o grupo Jê-meridional. Esta designação deriva da palavra kanhgág, que significaria 'gente', 'pessoa', e 'índio' kaingang" (Aquino, 2020, p. 200). Aldeias e acampamentos Kaingang "estão distribuídos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo" (Idem, p. 200). Ainda segundo Aquino:

> A criação dos aldeamentos em meados do século XIX situou as ações indígenas e os processos históricos que marcaram nos últimos dois séculos o povo Kaingang, configurando o amplo conjunto de aldeias demarcadas no planalto meridional e, também, os acampamentos e aldeias (não demarcadas), localizados na serra e no litoral. Este território, sem perder esta amplitude, articula-se às várias das atuais cidades da região Sul, localizadas onde antes o meio ambiente permitia-lhes viverem conforme as formas tradicionais de ocupação. Nas aldeias e acampamentos observa-se um *ethos* comum, ao mesmo tempo em que informa certa diversidade linguística (inclusive, constituindo cinco dialetos (conf. Wiesemann, 2002) e os diferentes modos de relação com os respectivos mercados locais e regionais, em solução de continuidade histórica, que os permitem ser parte de uma coletividade (Aquino, 2020, p. 201).

Has (2023) também registra e reforça a recorrência de problemas como restrições territoriais, desmatamento, poluição de rios e caça ilegal nos territórios demarcados, causando danos irreparáveis às comunidades Kaingang. Destaca, ainda, que nessas circunstâncias a subsistência alcança prioridades sobre a cultura, forçando os povos indígenas a adaptações, entre outras as impostas sobre seus hábitos e costumes tradicionais. Jacinto e München (2022) alertam na mesma direção, ao registrar o atual temor dos Kaingang em relação à possibilidade de que as próximas gerações se defrontarem com carências alimentares por falta de acesso aos insumos culinários tradicionais, levando a que sua cultura, como um todo, não sobreviva. Por outro lado, muitos jovens indígenas já não atribuem à alimentação tradicional o mesmo significado que desempenhava para as suas ancestralidades.

Trilhando o empírico: mato adentro

A Terra Indígena Ivaí, no bioma Mata Atlântica, abarca 7.332 ha, sendo habitada por 1.886 indígenas que, além dos Kaingang, inclui povos Guarani Mbya e Xetá. A homologação desta terra indígena se deu pelo Decreto 377, de 26-12-1991, mas os primeiros processos de demarcação reportam a 1913 (Terras Indígenas no Brasil[7], 2024). Segundo esta mesma fonte, o território é coberto em 61.13% por Floresta Ombrófila Mista [Floresta de Araucárias] e

[7] Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3698>. Acesso em: 12 set. 2025.

em 38,87% por Floresta Estacional Semidecidual. O desmatamento, até 2023, alcançava 2.571 ha, número acentuado entre 2018 e 2020 e em 2022. Notícia recente informa que o Ministério Público Federal e a Comunidade Indígena Ivaí celebraram Termo de Ajustamento de Conduta com objetivo de:

> [...] promover a transição para um novo modelo de gestão agrícola, ambiental e territorial na TI Ivaí, substituindo os contratos de arrendamento por um modelo de produção gerido pela própria comunidade indígena Kaingang. Contratos de parceria ou arrendamento de extensas áreas da TI Ivaí vêm ocorrendo desde meados da década de 2000 e são alvo de análise de um processo administrativo aberto em 2010. Essa prática é considerada ilícita e contrária ao ordenamento jurídico brasileiro (Terras Indígenas no Brasil, 2025, on-line[8]).

Desmatamentos e arrendamentos, como apresentado a seguir, impactam fortemente as práticas alimentares dos Kaingang na TI Avaí. Destaque-se a alta espiritualidade deste povo, testemunhada na fala de E1 que, ouvido pela pesquisa, relatou que ao acordar, faz "*uma reza na língua Kaingang, em ritual de agradecimento à Deus e à Kuiã*[9] *pelo dia e pelo alimento"*. No almoço e janta consome algumas "*ervas e folhas do mato*, *arroz, feijão, carnes de caça e peixes",* seguindo a tradição Kaingang. E2 relatou tentar manter os hábitos ancestrais da alimentação Kaingang, para que não se percam; como caçador que é, consome carne de caça no seu dia a dia, "*assim como as ervas do mato"*, o milho e seus derivados.

E3 diz não ter por hábito realizar uma refeição matutina, sendo o almoço e a janta as refeições mais importantes, quando no geral consome "*alimentos da tradição Kaingang*". Informa que aprendeu sobre as práticas culinárias com sua mãe, que a ensinou e incentivou a preservar a cultura ancestral desde quando era ainda muito pequena. Segundo ela:

> Ontem mesmo na hora da janta fui lá na casa da sogra e ela tava comendo, tinha no potinho o coró, tem bastante agora, ela tava lá comendo o corózinho com farinha aí falei pra ela: 'vou comer junto, vai ser minha janta'. Aí comecei a comer, comer, comer. Fui lá na casa da mãe, acho que na segunda-feira, que ela tinha feito pixé, que é o milho torrado e moído no pilão, e eu comi com carne de porco e milho, no dia a dia no geral eu consumo (E3, 2023).

E4 relata que sua alimentação é bem variada, composta por "*um pouco de arroz*, *feijão, peixe assado e bolo azedo*", preparo tradicional da culinária indígena. Alerta preocupação com o rio Ivaí, uma das bacias hidrográficas do rio Paraná que, segundo E4, está sendo contaminado e poluído aos poucos. Por essa razão, sente dificuldade em consumir peixes com frequência. Consome também brotos coletados na floresta, mas, destaca, estes estão

[8] Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/230206>. Acesso em: 12 set. 2025.
[9] *Kuiã* é xamã Kaingang, detentor da capacidade de interlocução com os espíritos guia, chamados de *iangrë* (Haverroth, 1997; Silva, 2002).

acabando, e por isso encontra certa dificuldade em manter esses alimentos em sua rotina.

E5 aprecia consumir a canjica no dia a dia. Não gosta de comprar no mercado, por isso faz seu próprio preparo, socando o milho no pilão com um pouco de água e cinzas (Figura 1), para depois o consumir cozido. Prepara também o *pixé*, prato tradicional, torrando o milho e o socando no pilão, que gosta de comer acompanhado de feijão.

Figura 1. Presença do pilão



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

Sobre os *ingredientes***,** foram destacados como parte importante da culinária Kaingang: os milhos amarelo, branco e vermelho; o feijão; a batata doce; as folhas e os brotos do mato; as carnes de porco, de frango e de caça; a mandioca; o pinhão; o palmito; as frutas; a abóbora; e o coró. E1 explica sobre a importância do *égoro,* termo que significa *folhas do mato*, dentre elas citando o *pyrfé* (Figura 2 e 3), sua planta preferida, que cozinha em água fervente. Segundo Kinupp e Lorenzi (2014), trata-se do conhecido popularmente como urtigão, urtiga-brava, urtiga-roxa, urtigão do mato; e tendo como nome científico *Urera baccifera*,

Figura 2 e 3. Pyrfé e Fyrfé jovem



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

O *kumí,* de nome científico *Manihot grahamii* (Arambarri *et al.*, 2008), é o termo que, em Kaingang, designa as folhas do mandiocão brabo (Figura 4 e 5). E1 explica que seleciona apenas as folhas mais jovens, as quais, depois de cozidas, são consumidas acompanhadas de farinha. Cita também o palmito, cozido em água fervente, o milho verde, o fubá, o *pixé*, a canjica, o *emí,* este um bolo azedo de milho, que aprecia comer acompanhado de carne; e a mandioca, que come cozida ou em forma de farinha.

Figura 4 e 5. Kumí [*Manihoot grahamii*]



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

E2 informa que as plantas estão muito presentes em sua alimentação. Cita o *pyrfé* [urtigão], do qual deve ser consumida "*a parte da copinha*, *pois as folhas jovens, em brotação, que são mais macias*". Para o preparo indica aferventá-las duas vezes, para garantir a eliminação da propriedade urticante da planta, e depois opta por fritar na banha de porco ou consumir cozida. Também consome a grã (Figura 6), broto da samambaiaçu [*Dicksonia*

sellowiana] (Oliveira *et al.*, 2013). Cita ainda uma espécie de cogumelo branco e macio, que seu pai chamava de *orelha de pau,* que frutifica em madeira podre, cujo sabor "*parece com buchada de boi*".

Figura 6. *Grã*



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

E2 também cita o *nár* [*Cordyline spectabilis*], de nome popular varana, uvarana, guaraíva, capim-de-anta (Kinupp; Lorenzi, 2014), que "*se assemelha a um coqueirinho de folhas compridas*", das quais se retira o miolo para consumo, que é "*parecido com palmito, mas de sabor diferente"*. Relata que já comeu, mas nunca preparou, o *kumí,* pois sua elaboração deve ser cuidadosa, devido ao "*veneno presente nas folhas"*. Sobre o veneno em questão, Linhares, Seixas e Maia (2019) informam tratar-se do ácido cianídrico [HCN] e que, se a planta não passar pelo correto processo de detoxificação, pode causar intoxicações agudas.

A mesma entrevistada cita ainda o *Gãr pẽ* (Figura 7), milho vermelho tradicional na cultura Kaingang, cultivado para preparo do *emí*, o bolo azedo cujo preparo envolve deixar "o *milho cinco dias de molho em um saco mergulhado em água, para fermentar, depois socado no pilão até formar uma espécie de fubá ou farinha vermelha*", que deve ser deixada outros dois dias em uma vasilha para uma segunda fermentação. Depois disso pode ser assado, torrado na frigideira, ou "*assado no fogo dentro dos canudinhos da taquara*". Comenta também sobre o *pixé,* o já citado milho torrado com cinzas e moído no pilão, que "*antigamente era derramado no fogo de chão, coberto com cinzas e brasa*", técnica que os antigos ainda executam. Sobre os milhos tradicionais, comenta:

> Tem do branco, que é misturado branco, amarelo e vermelho junto, que é três cor numa espiga, tem o só vermelho que eu tenho em casa. Ele tem um sabor mais agradável que o milho normal, acho que porque hoje o milho normal é difícil ser convencional, né, é mais o transgênico com agrotóxicos e essas coisas... Então, por isso eu falo que esse que a gente cultiva é muito bom, mais mole, não é duro, não é muito rígido né, melhor de fazer (E2, 2023).

Figura 7. *Gãr pē*



Fonte: Paulo Krēfy Padilha (2023)

E3 também destaca o milho colorido como parte importante da alimentação Kaingang. Diz costumar chamá-lo de milho pururuca, relatando ser "*mais saboroso do que a variedade amarela do grão*". Gosta de utilizá-lo para fazer o *emí*, diferenciando-o do modo de preparo descrito por E2, apenas em relação ao tempo de fermentação, cuja primeira etapa do processo dura aproximadamente três dias, assim como a segunda. E3 informa que "as *plantas do mato presentes na alimentação Kaingang são chamadas de égoro*". Costuma consumir palmito, *grã, pyrfé* e *fuá*, uma *solenaceae* de nome científico *Solanum americanum* e no popular sendo conhecida por várias designações, entre elas erva-moura, maria pretinha, caraxirá, pimenta-de-galinha ou guaraquinha (Kinupp; Lorenzi, 2014). Cita também que "*os mais antigos consomem com frequência o kumí*".

E4 descreve que na TI Ivaí existem plantações, entre elas: de mandioca (Figura 8), que os indígenas cozinham para comer com a carne ou ralam para fazer farinha; de batata doce, que gostam de assar na brasa e a deixam resfriar para comer no dia seguinte; de milho colorido para o preparo de *pixé, emí* e farinha. Há ainda o feijão de corda, cuja vagem é colhida quando o grão está começando a se desenvolver e, cozida, é utilizada como farinha ou no preparo do *pixé*.

Figura 8. Plantação de mandioca



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

E4 costuma sair aos sábados e domingos, quando não trabalha, para coletar o *égoro,* as folhas do mato, que só se encontram, de forma selvagem, na natureza, sendo dificilmente cultivadas. Ressalta a importância de dar continuidade aos costumes da ancestralidade:

> Nossos avós falam que esses alimentos fazem muito parte da saúde indígena, da saúde do corpo humano, né. A gente não deixa de consumir, a gente tenta e faz a busca pra fazer, pra cozinhar pros filhos, pros nossos parentes, para que nossos filhos acostumem a comer aquilo porque no futuro faz bem pra saúde deles. Então, sempre quando tem folga a gente sai na busca dessa alimentação que vem através da natureza (E4, 2023).

E4 destaca, ainda, existirem várias plantas e brotos que podem ser consumidos e que, geralmente, consulta antepassados e anciões *"para que indiquem as espécies comestíveis e suas formas de utilização*". Relembra a maneira com que sua mãe preparava o *kumí*, "*socando as folhas no pilão até ficarem bem moidinhas e depois afogando elas em água fervente"*. Às vezes, após cozidas, "*eram fritas na banha de porco pra pegar mais sabor."* Afirma gostar de comer esse preparo acompanhado de *emí.*

E5 descreve existir uma espécie de palmeira da qual consomem o *miolo*, sendo importante ter conhecimento sobre a forma correta de executar o corte, para que o centro da planta seja acessado e coletado adequadamente. Cita o *órog* [*Erechtites valerianifolius*], popularmente chamada de capiçoba, capiçoba-vermelha, caruru-amargoso, voadeira-preta ou erva-gomes (Kinupp; Lorenzi, 2014).

Figura 9. *Órog*



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

A entrevistada E5 também consume o *jãhò* [*Solanum sciadostylis*], conhecido como culhão-de-veado por alguns moradores da comunidade (Soares; Mentz, 2006), (Figura 10 e 11). Relembra que "*em outros tempos se consumia muito pinhão*", semente da *Araucária angustifolia* (Kinupp; Lorenzi, 2014), costumando "*cozinhar muito bem antes de socá-los no pilão até que se forme uma massa"*, utilizada como acompanhamento carnes e outros

preparos. Optava ainda por "*secar parte dessa massa para fazer farinha de pinhão*".

Figura 10 e 11. *Jãhò* e seu fruto



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

Entre as práticas alimentares, outro grupo destacado pelos entrevistados foi o dos alimentos de origem animal. E1 declara preferir a carne de paca, mas também consome "*veado, porco-do-mato* (Figura 12), *capivara, cutia e alguns passarinhos*", caçados com bodoques[10]. Aponta que, em outros tempos, o consumo de peixes como o *bagre* [*ryn*], *carazinho*, *curimba e cascudo* [*von*], era muito mais comum, acusando o avanço das lavouras sobre os rios e o uso indiscriminado de agrotóxicos entre os fatores responsáveis pela ausência de peixes nos rios, na atualidade. Sua mãe cria galinhas, então costuma consumi-las com certa frequência. Aprecia a carne de boi assada, apesar da dificuldade em encontrar criação desses animais na TI. Para assar ou defumar carnes utiliza madeiras selvagens duras, sendo a lenha do angico a de sua preferência.

Figura 12. Porco-do-mato



Fonte: Paulo Krẽfy Padilha (2023)

[10] Bodoques - espécie de estilingue.

E2 relata encontrar em suas caçadas animais como porco-do-mato, tatu, capivara, jacu, pombos selvagens, a paca [*kokamẽ*] (Figura 13), o cateto [*ógsã*] (Figura 14) e o quati [*xẽ*]. Explica ser cada vez "*mais difícil encontrar esses animais, que antes apareciam em abundância*". Enfatiza a problemática das invasões de terras por não indígenas, como responsáveis pelo extermínio impiedoso de animais nativos e teme pela extinção dessas espécies. Em seu relato, destaca:

> Meu medo é daqui dez anos meu filho não conhecer isso, sabe? Não ter mais o que tá conhecendo, porque não tem controle. A gente vai e caça o que é necessário. Eu caço, faço ceva, às vezes vou com meus amigos e mato, mas só aquilo lá pra gente comer. Agora ouvi boatos de gente que faz armadilha, grade, essas coisas, pega e leva cinco, seis por diversão, tipo um esporte e fazem, né. Pra eles isso é diversão, pra gente é da cultura. É diferente, questão de respeito (E2, 2023).

Figura 13 e 14. Paca e limpeza do cateto



Fonte: Paulo Krẽfy Padilha (2023)

Perpetua-se, ainda, a cultura tradicional da pesca, mesmo que a prática seja cada vez mais difícil devido à escassez de peixes nos cursos d'água. E2 ressalta a importância e versatilidade da taquara em seu dia a dia e as contribuições da planta nas práticas alimentares ancestrais. Compartilha uma história, narrando sobre certo dia em que foi pescar com um amigo, sem levar recipientes para armazenamento dos peixes capturados. Como solução, todo pescado foi disposto na parte oca da taquara, e depois "*era só levar ela diretamente no fogo para assar os peixes*". Comenta também sobre a época de seca da taquara, fenômeno responsável pelo surgimento abundante de *corós* [*vuga,* em Kaingang] (Figura 15), apreciados pelo entrevistado "*fritos pra comer com fubá*".

Figura 15. Coró da taquara



Fonte: Paulo Krēfy Padilha (2023)

E3 também disse apreciar e consumir o *coró*. Além disso, relata a dificuldade de manter as carnes de caça em sua alimentação, visto restarem poucos caçadores na Terra Indígena Ivaí e "*por não ter mais muitos animais na floresta*". Já experimentou algumas variedades, como tatu, cateto e paca, tendo a última como preferência individual. Sobre a ausência de carnes de caça em sua rotina alimentar, compartilha:

> Tem relatos que os não indígenas vêm da região de Pitanga, entra por lá e vão fazendo caça, pior que se consumissem não tinha tanto problema, mas só que diz que eles fazem pra vender, pegam a pele pra fazer enfeite na casa, essas coisas. Minha mãe conta que antigamente era mais utilizada a carne das caças, que eles consumiam mais, mas hoje é bem pouco (E3, 2023).

Segundo ele, sua mãe dizia que, "*antigamente os peixes eram muito maiores do que hoje em dia*", mas mesmo diante da complexidade de encontrá-los, "*a tradição de consumo ainda se mantém viva*". Considera a banha de porco um importante produto de origem animal e comenta sobre seu papel fundamental na alimentação dos habitantes da Terra Indígena Ivaí: "*Aqui é muito consumido a banha de porco. Pra você ver, raramente as pessoas consomem o óleo que tem lá no mercado. A minha mãe mesmo, se ela sentir de longe assim ela já fica: 'eu não quero, eu vou sair daqui!', ela fica bem enjoada. Ela acha melhor a banha de porco"* [E3].

O E4 relata que, atualmente, as pessoas da comunidade consomem predominantemente carne de frango e porco, sendo que "*alguns possuem criações desses animais e outros compram carne no mercado, na cidade de Manoel Ribas*". Os anciões relembram sempre que "*antigamente não era assim, havia muito consumo das espécies nativas*", como as já citadas por outros entrevistados.

Salienta que a invasão da TI Ivaí "*por não indígenas para realização da caça ilegal ameaça os animais da floresta*". Segundo E4, os usurpadores agem de forma predatória, capturando grandes quantidades de animais para venda, ato que resulta no desaparecimento progressivo da fauna local. Sobre esse contratempo, compartilha que certa ocasião, ao ouvir rumores sobre a presença de invasores na floresta, dirigiu-se na companhia de amigos para averiguar a situação. Acabaram por se deparar com cinco caçadores cometendo práticas ilegais em suas terras, munidos de armamentos pesados e tendo uma caminhonete como veículo. Durante o contato, foram ameaçados pelos brancos, tendo que assegurar que não iriam intervir mais nas práticas ilegais de caça. Ainda sobre a problemática relatada enfatiza:

> A gente não come por falta de terra, mas por uma falta desses animais que entraram em extinção, por caçadores que vieram da cidade, não indígenas, não por nós. A gente sempre tem cuidado pra manter, mas por essas questões de invasão de terra eles buscam a carne pra exportar e daqui a pouco já não vai existir mais esses animais né, por modo que esses invasores aí não matam só um animal, não. Eles fazem gaiola não sei de que, e entram lá pegando bastante animais de uma vez e exportam a carne e nós como indígenas não podemos impedir (E4, 2023).

E5 traz detalhes sobre as técnicas tradicionais de preparo das carnes, como a sopa feita de paca, especialmente durante a época do pinhão, "*quando esses animais eram mais gordos e saborosos*. *Primeiro cozinhava a carne, depois adicionava o pixé até formar um caldo grosso*". Também costumava preparar peixes como o *kãkuvar* (lambari) e *favãnh* (bagre-cipó). Quando pescava espécies maiores, gostava muito de assá-los na lenha e, no dia seguinte, cozinhá-los em água: *"esse caldo ficava muito rico em sabor de peixe*" e ela apreciava especialmente "*o sabor forte de defumado*" nesse preparo. Informa que os peixes do rio se alimentam principalmente de frutas e outras fontes de nutrição disponíveis na natureza, enquanto os de cativeiro consomem ração. Percebe "*essa diferença principalmente na barrigada do animal, preta e de cheiro esquisito*". Por isso, nunca compra peixes no mercado.

Quando criava porcos, E5 os alimentava "*com restos de comida e milho, nunca com ração*". Quando "*o animal ficava gordo, fazia o abate e fritava muito bem a carne, que depois de cozida, era mergulhada em banha dentro de uma lata*. *A pele era assada e pendurada em cima do fogão à lenha para secar e defumar*". Utilizava esses métodos para que os alimentos se conservassem por mais tempo, já que não possuía geladeira na época. Enfatiza o aproveitamento integral dos animais, relatando que "*não se desperdiçava nada, arrumavam os miúdos para que fossem consumidos, nenhuma parte era desprezada*".

A entrevistada complementa que, em outros tempos, não possuía fogão a gás, vindo a ter o contato com ele apenas depois que se casou e teve filhos. Porém, não conseguiu se acostumar completamente com esse equipamento de cocção, "*não sabia acender e tinha muito medo de*

explosões causadas pelo vazamento de gás". Então decidiu construir um fogão à lenha que lembrasse o que costumava utilizar em outros tempos (Figura 16), afirmando que "*a comida fica muito melhor quando feita assim, se consegue sentir o aroma dos alimentos com mais facilidade*". Recomenda a utilização da *"madeira da árvore da gabiroba* (*penvá*) *para cozinhar e defumar alimentos*", destacando o seu uso para assar as carnes (Figura 17).

Figura 16. Fogão tradicional e lenha de *penvá*



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

E5 fala, ainda, sobre a importância dos *corós* na alimentação Kaingang, citando haver três tipos principais: o da araucária, o da palmeira (*Grón-Grón*) e o da taquara (*vuga*). Conta que "*os indígenas mais antigos costumavam colocar o ouvido nos troncos de palmeira caídos no chão para conseguir saber se tinha corós, apenas pelo barulho característico que eles fazem*". Utilizavam-se, então, de machados para abertura dos troncos, facilitando a coleta das larvas em seu interior.

Em termos de *frutas* e outros alimentos considerados *doces*, E2 nomeia a banana, manga e gabiroba (*Campomanesia xanthocarpai*) (Santos, 2010), como as mais consumidas em sua alimentação. Cita o mel como alimento doce, relembrando "*que seu avô morou por dez anos em mata fechada e nessa época gostava de pegar os favos de mel, cozinhar na água e beber esse líquido*".

E3 descreve uma fruta amarela com sementes, o que poderia remeter ao maracujá, mas sendo mais macia. Gosta "*de cozinhar em água ou direto na brasa e comer com a pelezinha e tudo*". Tal fruta não é encontrada em mercados, sendo desconhecida entre os não indígenas. Cita ainda a gabiroba (*penvá*) e a jabuticaba (*mã*) como "*muito presentes na alimentação dos povos antigos*". Destaca a importância do mel na cultura ancestral Kaingang e lamenta encontrar dificuldade em achar esse alimento para consumo atualmente.

E4 lembra as dificuldades com que se defronta para "*achar frutas nativas atualmente"* e atribui o problema "*ao uso desmedido de agrotóxicos nas lavouras da proximidade"*, pois percebe que "*as árvores da mata fechada*

produzem muito e as próximas a essas plantações dificilmente vingam". Relata apreciar uma fruta que chama de *camu-camu* (*Myrciaria dúbia*), de nome popular caçari, araçá-d'água, araçá, araçá-da-várzea (Kinupp; Lorenzi, 2014). Comenta que na comunidade *é* "*comum o plantio de banana e mexerica e antigamente a gabiroba*" (*penvá*) era muito consumida, além do mel. (Figura 17).

E5 compartilha que costumava colocar as "*sementinhas amarelinhas de uma espécie de palmeira específica no pilão com um pouco de água*" e bater até formar um "*líquido bem docinho*, *não precisando de açúcar"*. Recorda que quando era época de laranja, realizavam a coleta "*com a ajuda de cargueiros",* mulas equipadas de cestos grandes dos dois lados do corpo. Na comunidade costumavam encher diversos cestos com gabiroba durante a época da colheita da fruta e lamenta que hoje "*tá jogado por aí, ninguém mais quer, ninguém come"*. Também cita o mel como muito consumido pelos Kaingang e acrescenta que "*as abelhas não eram iguais às que vê hoje em dia, eram tipos diferentes que não picavam"*.

Figura 17. *Penvá*



Fonte: Acervo de pesquisa (2023)

Por fim, os entrevistados expuseram sobre os *alimentos sagrados e datas comemorativas.* Para E1, "*só os mais antigos devem possuir conhecimento sobre alimentos sagrados"*. E5, por sua vez, afirma que "*todos os alimentos são sagrados, mas em especial os animais, que devem ser tratados com muito respeito e quando abatidos se deve aproveitar tudo o que é possível"*. Os entrevistados E2, E4 e E5 destacaram a tradição de consumo da abóbora no 19 de março, dia de São José, "*uma festa comemorativa feita até hoje na Terra Indígena Ivaí, em que várias abóboras*

são cozidas com açúcar em um grande caldeirão e distribuídas para que os convidados se alimentem enquanto festejam o dia do Santo" (E5).

E3 relata que "*antigamente faziam o ritual do kiki, no qual uma bebida fermentada de mel e água era consumida, mas não é mais feito"* na TI Ivaí há muitos anos, portanto, ela nunca participou desta celebração. Tal "*ritual era muito sagrado e importante na cultura Kaingang e se fosse feito de maneira errada poderia trazer malefícios para a comunidade e seus moradores"*. E5 também cita o *kiki* e compartilha uma memória de infância, traduzida oralmente por E3 sobre a primeira e única vez que presenciou o ritual:

> Ela falou que viu só uma vez esse ritual e era muito pequena na época. No dia que ela viu era bem animado assim, eles dançavam felizes, ela viu uma fogueira reta, enorme, eles dançavam em volta, as mulheres com saias compridas e o que tava na frente era um senhor de idade que tinha tipo um cajado que fazia um som quando batia no chão, ela não sabia o que ele colocava dentro pra fazer o som. Só os mais velhos participavam e ela só observava (E5, 2023).

A guisa de fechamentos [provisórios]

Sem a comida, não haveria vida. Conforme destacado por Cascudo (1983), depois da respiração, a alimentação é a determinante vital aos seres vivos, dela dependendo a sobrevivência individual e coletiva das espécies. Porém, para além da importância nutricional e fisiológica, o ato de comer também se semantiza por importantes aspectos históricos, sociais e culturais e, em tais condições, com desdobramentos sobre identidades e modos de ser coletivos (Gonçalves, 2007). Quando tais premissas são aproximadas às práticas alimentares dos povos originais, para melhor compreendê-las, evidenciam-se mais fortemente suas inter-relações. Ou seja, a alimentação praticada conta histórias sobre modos de vida, relações com o território e ecossistemas, saberes ancestrais e formas únicas de perceber o mundo (Leite, 2007).

Indicadores como ecossistema, biodiversidade, técnicas de preparo, tradição e inovação estão presentes quando se busca traçar a identidade de uma culinária. Segundo Dória (2014), a etnicidade esteve entre as primeiras demarcações na busca da definição sobre um conceito para o tratado como *cozinha brasileira*, tendo em vista a diversidade de culturas presentes no país, decorrente da variedade de grupos participantes da história nacional. Porém, como tal diversidade é percebida e utilizada pode colocar-se como problema (Maciel, 2004).

A *cozinha brasileira* costuma ser compreendida, especialmente, a partir de contribuições herdadas de indígenas, africanos e portugueses, mas, em geral, com maior ênfase no segundo e no terceiro, em termos de partilha de conhecimentos, técnicas e ingredientes. DaMatta (1984) trata esta narrativa como *fábula das três raças*. Entretanto, voltando a Maciel (2004, p. 29-30), a presença de tais matrizes culinárias é menos uma questão de ingredientes e mais de bagagem cultural "que contenha maneiras de viver e,

consequentemente, de se alimentar, com suas prescrições, proibições, técnicas e, sobretudo, significados atribuídos ao que se come", nem sempre imunes a hibridizações entre si. No Brasil, tais processos resultaram em cozinhas únicas, em termos de uma identidade culinária singular, contribuindo para a complexidade e riqueza do que se mantém tratado como *cozinha brasileira*.

No entanto, a compreensão desse processo exige alguns cuidados. Maciel (2004) expõe que, mesmo em termos de práticas culinárias, desde os primórdios da ocupação do Norte global sobre o Sul, as relações coloniais submeteram os povos originários a um olhar europeizado e, não raro, romantizado, a idealização não anulando os aspectos de dominação e hierarquização impostas sobre os povos submetidos. Nesse sentido, Maciel ainda argumenta que simplificar o legado desses povos, tratando-o como "'influências' ou 'contribuições', em suma, em 'vestígios', é uma ação redutora que ignora o processo histórico em que se deu essa participação, o qual envolveu desigualdades, conflitos, discriminações e hierarquizações" (p. 4).

Portanto, o desafio da pesquisa em Gastronomia, no agora, é justo o de encaminhar a superação desses contrastes e suas idealizações, imaginários, manipulações, menosprezos e apagamentos. O entendimento das relações e influências complexas é essencial para que a diversidade que compõe a formação da culinária brasileira seja compreendida de uma maneira que desafie a visão simplista e redutora presente na *fábula das três raças,* em especial em certo rebaixamento sobre o conhecimento das práticas alimentares (e decorrente legado) dos povos originais, no Brasil.

No caso em estudo – os Kaingang – parte-se do pressuposto de que o respeito e reconhecimento são fundamentais para esta etnia (aliás, como em relação a todas as demais), razão pela qual compartilham suas histórias e vivências, buscando ter sua voz ouvida e legitimada tanto em contextos locais, quanto nacionais e estrangeiros (Renwick *et al.*, 2020). Assim, ao relatar os resultados da pesquisa, optou-se por incorporar diretamente as falas dos entrevistados, por significativas não só de suas práticas alimentares, mas dos seus modos de ser. Essa abordagem visou proporcionar uma imersão respeitosa nas experiências relatadas, contextualizando não só as expressões culturais relacionadas à alimentação, mas seus desdobramentos em termos de vida e morte de um modo de ser ancestral.

Entre os Kaingang ouvidos, a percepção é de que os hábitos alimentares são parecidos entre as comunidades congêneres, que convivem na mesma TI Avaí. Apenas a E3 registrou perceber diferenças, mas, ressalte-se, referentes a grupos onde os hábitos tradicionais foram pouco preservados ou até perdidos. E1 confirmou que haveria mudança na cultura alimentar das novas gerações que "*só gostam da comida da cidade*" e de produtos industrializados, vistos por ele como não saudáveis e não naturais. Uma das causas, segundo E2, seria a ausência de muitos anciões – que já se foram – levando a que tradições, aos poucos, se percam, os jovens não aprendendo sobre a caça, a pesca e a coleta de plantas. E4 relatou que "*no tempo dos avós a comunidade desfrutava de uma abundância de alimentos, pois a fauna e flora eram muito mais preservadas"*. Também percebia que "*os*

antigos viviam mais, até mais de 100 anos, com muita saúde e hoje em dia é difícil ver alguém com mais de 80".

> De lá pra cá foi mudando e creio que daqui pra frente também vai mudando, por modo que o ser humano vive degradando por tudo quanto é lado essas coisas que fazem parte da saúde da humanidade. Antes não, antes era bem legal ter alimentação de sobra, mas vamos ter fé para que apareça uma saída para isso, mas dificilmente né, acho que vai ser desse jeito daqui pra frente (E4, 2023).

Os relatos ouvidos pela pesquisa indicam que os Kaingang da Terra Indígena Ivaí lutam para preservar sua riqueza cultural expressa nos hábitos ancestrais, principalmente no que diz respeito à alimentação. Registra-se, ainda, preocupação em preservar seu meio ambiente natural, importante fonte de vida, apesar dos obstáculos enfrentados. Trata-se de tradição que se baseia em uma relação profunda e respeitosa com a natureza, de onde saem os ingredientes que irão compor sua alimentação. Os itens alimentares mais recorrentes podem ser observados na Figura 18.

Figura 18. Nuvens de palavras, a partir dos alimentos citados



Fonte: Acervo de pesquisa (2203)

Destaca-se, na Figura 18, a importância do milho na alimentação do grupo estudado, o que se traduz não só no seu consumo direto e suas aplicações em diferentes preparos, mas também no cuidado com a preservação de espécies ancestrais coloridas e diversas. O milho está presente no dia a dia, como fubá e farinha, e em preparos como o *emí, pixé* e canjica. Sua manipulação envolve modos de fazer ancestrais, como na utilização do pilão, técnicas de fermentação e cocção em brasa.

A mandioca também aparece com destaque, como de grande importância para os moradores da comunidade, sendo consumida cozida ou utilizada para fazer farinha. Além das variedades tradicionais da planta, os indígenas têm conhecimento sobre outras espécies do gênero *Manihot*, como

a *Manihot Grahamii*, da qual utilizam as folhas para o preparo do *kumí*. Embora essa variedade seja reconhecida na literatura botânica por apresentar substâncias tóxicas, a relação dos Kaingang com ela é tão próxima que dominam os saberes específicos de preparo para possibilitar que seu consumo seja seguro.

Para além de depoimentos sobre comidas e hábitos alimentares, informações alarmantes foram expostas, como a invasão de terras, uso de agrotóxicos e desmatamentos, levando a escassez de animais selvagens, de peixes nos rios e de espécies vegetais, o que representa problema que não deve ser ignorado, por extremamente sério. Impossível negligenciar essas informações quando o assunto é alimentação. A preservação da cultura tradicional indígena possui um caráter de extrema urgência e para que isso ocorra, fica evidente a importância da realização de outros estudos mais aprofundados sobre o tema, colaborando para registro e manutenção das práticas alimentares Kaingang.

Referências bibliográficas

AQUINO, Alexandre Magno. **Movimentos Kaingang e as controvérsias do grande divisor:** a perspectiva indígena da paisagem, do território e da terra indígena no sul do Brasil. Espaço Ameríndio, v. 14, n. 2, p. 199-199, 2020.

ARAMBARRI, Ana Maria *et al.* **Anatomía foliar de arbustos y árboles medicinales de la Selva Misionera de la provincia Paranaense (Argentina)**: Parte 2. Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica, v. 43, n. 1-2, pp. 31-60, 2008.

CASCUDO, Luís Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DÓRIA, Carlos Alberto. **Formação da culinária brasileira**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

DÓRIA, Carlos Alberto; BASTOS, Marcelo Corrêa. **A culinária caipira da Paulistânia:** a história e as receitas de um modo antigo de comer. Fósforo, 2021.

FERNANDES, Ricardo Cid; GÓES, Paulo Roberto Homem de. **Kaingang ethnic territories.** Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology, v. 15, n. 2, 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. FUNAI. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias,** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20l%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas%20diferentes%20faladas%20por%20305%20etnias,-Compartilhe%3A>. Acesso em: 15 out. 2025.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Fome e o Paladar:** a antropologia nativa de Luis da Câmara Cascudo. *In:* Gonçalves, J.R.S. Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: MinC, IPHAN, 2007.

HAS, Murilo. **O cenário da alimentação Kaingang na conjuntura político-educacional paranaense:** um olhar para a realidade sob a ótica da totalidade. Políticas Educacionais em Revista, v.16, n.2, 2023.

HAVERROTH, Moacir. **Kaingang. Um Estudo Etnobotânico:** O uso das plantas na Área Indígena Xapecó (Oeste de Santa Catarina), Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>. Acesso em: 08 set. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil.** Kaingang**.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 08 set. 2025.

JACINTO, Késia Valderes; MUNCHEN, Sinara. **Comidas típicas Kaingang e o ensino de ciências na educação indígena.** Ethnoscientia-Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology, v. 7, n. 2, p. 35-51, 2022.

KINUPP, V.F.; LORENZI, H. **Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC) no Brasil**. Guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930)**. Tese, Programa de Pós-Graduação em História, Unisinos, Brasil, 2006.

LEITE, Maurício Soares. **Sociodiversidade, alimentação e nutrição indígena**. *In:* D.C. Barros, D. C., D. O. Silva, S. Â. GUGELMIN (orgs). Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena, v. 1, pp. 180-210, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

LINHARES, Ana Luiza Freitas de Assis; SEIXAS, Bruna Da Costa; MAIA, Marcelo José De Oliveira. **Determinação quantitativa do ácido cianídrico em mandioca.** e-Scientia, v. 11, n. 2, pp. 1-7, 2019.

MACIEL, Maria Eunice. **Uma cozinha à brasileira.** Revista Estudos Históricos, v. 1, n. 33, pp. 25-39, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2217/1356>. Acesso em: 08 set. 2025.

OLIVEIRA, L. S. **O patrimônio alimentar do povo Xerente e suas interfaces com o turismo étnico indígena gastronômico.** Tese, Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hotelaria, Univali, Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Vinícius Bednarczuk *et al.* **Dicksonia sellowiana (Presl.) Hook, Dicksoniaceae:** a fern characteristic of mixed ombrophilous forest: a review. Visão Acadêmica, v. 14, n. 3, 2013.

PAULA, Jania Maria de. **O mito do vazio demográfico amazônico e as tentativas para implantação de colônias de imigração.** Research, Society and Development, v. 11, n. 5, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTERO, Pablo; MARÉCHAL, Clémentine. **Populações Kaingang, processos de territorialização e capitalismo colonial/moderno no Alto Uruguai (1941-1977*).*** Horizonte Antropológico, V. 26, n. 58, pp. 155-190, 2020.

RENWICK, Neil *et al.* **Indigenous people and the sustainable development goals in Brazil:** a study of the Kaingang people. Journal of Developing Societies, v. 36, n. 4, 2020.

SANTOS, Marli da S. *et al.* **Polissacarídeos extraídos da gabiroba (Campomanesia xanthocarpa Berg):** propriedades químicas e perfil reológico. Polímeros, v. 20, pp. 352-358, 2010.

SILVA, Sergio Baptista da. **Dualismo e cosmologia Kaingang:** o xamã e o domínio da floresta. Horizontes Antropológicos, v. 8, p. 189-209, 2002.

SOARES, Edson Luís de Carvalho; MENTZ, Lilian Auler. **As espécies de Solanum subgênero bassovia seção pachyphylla** (= cyphomandra mart. Ex sendtn- solanacae) no Rio grande do Sul, Brasil. São Leopoldo-RS: Instituto Anchietano de Pesquisas, 2006.

TEMPASS, Mártin César. **Antes importantes, agora estigmatizados:** a contribuição dos sistemas culinários indígenas para a formação da culinária brasileira e a sua atual marginalização. Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 3, n. 2, p. 62-81, 2019.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Norte do Paraná:** história e fantasmagorias. Tese, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Brasil, 1997.

Recebido em: 19/09/2025* Aprovado em: 17/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

UM FUTURO ANCESTRAL: UM PERTENCER ATRAVESSADO POR SONHOS E EXPERIÊNCIAS

SUSAN RIBEIRO ELOY[1]
UFMS, BRASIL
https://orcid.org/0009-0008-7287-4598

RESUMO: *Este estudo investiga os desafios enfrentados por uma indígena Terena em contexto urbano, que retoma sua identidade por meio da autodeclaração e do reconhecimento comunitário, abordando os sentidos de pertencimento social, acadêmico e político. A pesquisa dialoga com a autoetnografia enquanto prática metodológica e política do corpo, conforme discutido por Fabiene Gama, ao assumir a experiência vivida como produção legítima de conhecimento antropológico. Destaca-se a importância do acolhimento promovido por estudantes indígenas da Rede de Saberes (Núcleo de apoio à permanência acadêmica indígena) no processo de construção identitária no ambiente universitário. A partir das contribuições de Fredrik Barth, compreende-se o pertencimento e a identidade étnica como processos relacionais, construídos nas interações sociais e nas fronteiras simbólicas que se estabelecem entre grupos. Nesse sentido, a pesquisa reflete sobre o papel do Estado nos processos de autodeclaração indígena em Campo Grande – MS, bem como sobre as dinâmicas de reconhecimento e exclusão vivenciadas no espaço universitário. Enfatiza-se ainda a resistência cultural dos Terena na aldeia de Cachoeirinha (Miranda – MS) e o conceito antropológico de "não-lugar", ressignificado como corpo-território e pertencimento coletivo entre indígenas na universidade. A metodologia adotada é etnográfica e autoetnográfica, utilizando diários de campo, entrevistas, registros em redes sociais e trocas de saberes vivenciadas em espaços como a "salinha" da Rede de Saberes. As relações e experiências compartilhadas são compreendidas como fundamentais para a construção do pertencimento e da valorização cultural. Conclui-se com o reconhecimento da importância de compreender a origem indígena e fortalecer a identidade étnica como forma de resistência e afirmação cultural.*

PALAVRAS-CHAVE: *Não-lugar; Corpo-território; Autodeclaração; Pertencimento; Autoetnografia.*

ABSTRACT: *This study investigates the challenges faced by a Terena indigenous woman in an urban context, who reclaims her identity through self-declaration and community recognition, addressing the senses of social, academic, and political belonging. The research engages with autoethnography as a methodological and political practice of the body, as discussed by Fabiene Gama, by assuming lived experience as a legitimate production of anthropological knowledge. The importance of the support provided by indigenous students from the Rede de Saberes (Support Center for Indigenous Academic Retention) in the process of identity construction within the university environment is highlighted. Based on the contributions of Fredrik Barth, belonging and ethnic identity are understood as relational processes, constructed in social interactions and in the symbolic boundaries established between groups. In this sense, the research reflects on the role of the State in the processes of indigenous self-declaration in Campo Grande – MS, as well as on the dynamics of recognition and exclusion experienced in the university space. It also emphasizes the cultural resistance of the Terena*

[1] Indígena pesquisadora em Antropologia, com interesse em processos de pertencimento, retomada identitária e corpo;território, a partir de experiências indígenas em contextos urbanos.

people in the village of Cachoeirinha (Miranda – MS) and the anthropological concept of "non-place," reinterpreted as body-territory and collective belonging among indigenous people at the university. The methodology adopted is ethnographic and autoethnographic, using field diaries, interviews, social media records, and exchanges of knowledge experienced in spaces such as the "little room" of the Knowledge Network. The relationships and shared experiences are understood as fundamental to the construction of belonging and cultural appreciation. It concludes with the recognition of the importance of understanding indigenous origins and strengthening ethnic identity as a form of resistance and cultural affirmation.

KEYWORDS: *Non-place; Body-territory; Self-declaration; Belonging; Autoethnography.*

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre a minha própria experiência no processo de retomada identitária indígena da etnia Terena em contexto urbano, explorando as percepções e experiências que emergem na construção de um sentimento de pertencimento étnico, social e acadêmico.

O tema "Retomada Identitária: percepções e experiências sobre o processo e construção de um pertencer", nasce de uma vivência marcada por deslocamentos físicos e simbólicos, atravessada por memórias, resistências e apagamentos históricos. Em um país como o Brasil, onde o racismo estrutural contribuiu para o silenciamento e a negação das identidades indígenas, o ato de se autodeclarar e buscar reconhecimento torna-se um gesto político e profundamente pessoal.

Muito antes de saber o que é uma retomada, e muito menos de saber o que seria uma retomada identitária, eu tive um sonho. Um sonho quase que num pesadelo, daqueles que você quer acordar e não consegue. Sonhei com minha vó paterna. É importante dizer que sou filha de pais separados, uma história comum a muitas famílias brasileiras. Nunca convivi com os parentes do meu pai. Vi meu pai pela primeira vez aos sete anos, ocasião em que conheci meus avós, e só o reencontrei aos 18 anos, quando também conheci Erick Eloy, meu meio-irmão. No sonho, vi minha avó muito doente, deitada em uma cama, vestindo uma blusa vermelha e gemendo de dor. Eu queria tocá-la, mas minhas mãos estavam acorrentadas ao chão. Acordei assustada, com uma sensação intensa de urgência: eu precisava encontrá-los. Onde estavam?

Foi a partir dessa inquietação que algo profundo despertou em mim. Pouco tempo depois, em uma conversa com meu pai, que me revelou algo que mudou completamente a forma como eu compreendia minha própria história. Disse-me: nós éramos indígenas, pertencentes à etnia Terena. Aquilo que até então era apenas ausência e silenciamento ganhou nome, rosto e raiz. A identidade que me sustentava até aquele momento começou a desmoronar, e com ela veio a necessidade de reconstruir um pertencimento verdadeiro — não imposto, mas vivido, reconhecido e assumido.

Neste trabalho, investiga-se não apenas a relação entre o indivíduo e o Estado por meio da autodeclaração, mas também as dinâmicas de pertencimento construídas no espaço universitário e nos coletivos indígenas urbanos. A experiência no Núcleo de Permanência Acadêmica Indígena (Rede de Saberes) evidencia como o acolhimento, a oralidade e as práticas culturais colaboram na ressignificação da identidade e no fortalecimento das conexões comunitárias. Assim, o estudo parte da vivência singular para dialogar com questões amplas da antropologia, como território, memória e pertencimento, adotando uma abordagem autoetnográfica e etnográfica.

Inspirada pela antropologia do não-lugar, proposta por Marc Augé (2005), este estudo busca refletir sobre a construção identitária a partir de experiências vividas em espaços marcados por rupturas, desenraizamentos e silenciamentos. O conceito de não-lugar, que designa espaços de transitoriedade, anonimato e desconexão simbólica, é aqui apropriado para pensar as experiências de afastamento da identidade indígena, da descontinuidade familiar e do estranhamento vivido ao se ver descrita em

uma certidão de nascimento como "branca" — enquanto o corpo, a ancestralidade e a memória indicam outro pertencimento. Mas o que de fato significa uma retomada identitária? O que define estarmos em um não-lugar? E quando esse não-lugar se torna, por anos, o único lugar possível, quais são as consequências e os desafios de romper essa bolha?

Estas questões compõem a base da investigação proposta neste texto. Ainda que muitas respostas tenham começado a emergir ao longo do percurso acadêmico e pessoal, outras permanecem em aberto, o que reforça a escolha metodológica pela autoetnografia, aqui compreendida como um modo de produção de conhecimento que toma a experiência vivida, o corpo e a memória como campos legítimos de reflexão antropológica. Nessa perspectiva, a pesquisadora não se coloca como observadora externa, mas como sujeito implicado, cuja trajetória constitui parte fundamental do próprio processo analítico.

A pesquisa se desenvolve a partir da minha experiência como mulher indígena Terena em contexto urbano e acadêmico, no âmbito do mestrado em Antropologia Social do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O caderno de campo, iniciado em 2023, tornou-se instrumento de registro e análise das percepções familiares — especialmente no reencontro com os laços paternos — e das vivências que marcaram meu primeiro sentimento de pertencimento na universidade. O pertencimento é aqui entendido não como uma condição fixa ou essencial, mas como um processo relacional, construído nas interações, nos afetos, nas trocas e no reconhecimento coletivo, especialmente no convívio com outros estudantes indígenas.

A partir desse lugar de escuta, afeto e partilha, também se estabeleceram as primeiras aproximações com a comunidade vinculada à minha ancestralidade Terena, no município de Miranda (MS). Assim, este texto não se propõe a encerrar uma busca identitária, mas a inaugurá-la, reconhecendo o pertencimento como um movimento em construção contínua, atravessado por deslocamentos, reencontros e afirmações políticas e culturais.

A justificativa deste trabalho está ancorada na necessidade de refletir, a partir de uma perspectiva situada, sobre os processos de retomada identitária vivenciados por indígenas em contexto urbano. O apagamento promovido por estruturas coloniais e burocráticas, como o registro civil, encontra resistência nas narrativas pessoais e coletivas que buscam reconstituir vínculos, territórios e histórias.

Por isso, este texto é dividido em três partes que conduzem o leitor por este percurso teórico e experiencial: 1. *O que é o não-lugar para Marc Augé?* — uma introdução teórica ao conceito e sua adaptação à experiência de um corpo indígena urbano que também é território. 2. *De trás para frente: a trajetória a partir da retomada* — a reconstrução identitária a partir de um ponto de retorno afetivo e político. 3. *Entre redes, raízes e coletivos de um corpo-terra dissidente* — os espaços de acolhimento, troca e reconstrução de laços, como a Rede de Saberes e coletivos urbanos.

O que é o não-lugar para Marc Augé?

Nascida sob o concreto da cidade, trago em mim a ausência de uma terra física que me reconheça – e que eu reconheça como minha. Crescer em um contexto urbano sem saber sua origem ou o propósito de estar ali é habitar um não-lugar como define Marc Augé. Se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar (2005 p. 67).

A cidade me deu um nome em língua portuguesa, documentos com a minha possível cor, uma localização geográfica, porém, não me deu raízes. Nesse espaço, meu corpo virou território onde as histórias do meu povo continuam a existir – mesmo que de forma silenciosa, muitas vezes invisível e à margem dos olhos da sociedade envolvente.

Para corpos indígenas, como o meu, deslocados do território ancestral, esse não-lugar torna-se ainda mais denso: é o espaço da ausência simbólica, da identidade fragmentada, da tentativa constante de reinvenção. Nestes espaços, as relações humanas se tornam passageiras, a memória é neutralizada e a identidade colocada em xeque — o que aprofunda a sensação de desenraizamento vivida por quem carrega em si uma ancestralidade apagada pelo concreto. Como descreve Marc Augé:

> É a estes deslocamentos do olhar, a estes jogos de imagens, a estes esvaziamentos da consciência que podem conduzir, em meu entender, mas desta feita de modo sistemático, generalizado e prosaico, as manifestações mais características daquilo a que propus chamar "sobremodernidade" (2005, p. 79).

O conceito de corpo-território, muito presente nos discursos de mulheres indígenas, carrega em si a potência da resistência: é através do corpo que a memória coletiva é atualizada e que a ancestralidade é invocada como ferramenta de cura e pertencimento. Cada gesto, que não presencie, cada canto de minha vó, que não ouvi, cada grafismo, que não fiz, cada palavra, que poderia ter ouvido dos meus parentes, mas não ouvi – ao invés de me distanciar apenas me despertou a curiosidade de pertencer e transformar este corpo num território, completo de sensações e experiências com o sagrado que de fato podem me tornar um solo fértil para minha real identidade.

Estamos sendo chamados de volta para o local de origem,
Nascemos em ambientações obscuras que não nos convém,
Culpados seríamos! Se após esta "descoberta" quase que infame, simplesmente nos mantivéssemos na mesma posição!!
Sentir na pele, na alma, todos os trejeitos e jeitos ancestrais que sempre nos cercaram,
É uma maneira de nos identificarmos[...]
[...]Mas me questionam se eu realmente sou o que sou, se nasci para fazer aquilo que sou...
Não pertencer a nenhum caminho, ao mesmo tempo vivenciar entre dois caminhos...

[...]Pois nesta história de miscigenação fica a pergunta: "Não sou branca para os brancos e não sou índia para os indígenas, afinal de contas, o que eu sou?!

Susan Eloy Terena, Poema Afinal de contas, o que eu sou? 2023

Quando Marc Augé propôs em seu livro "Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade" que pensássemos no que é este não-lugar de fato, jamais imaginou, penso, que este tema levaria a algum lugar, pois até os não-lugares são lugares para aqueles que permeiam entre-lugares.

> A distinção entre lugares e não-lugares passa pela oposição entre lugar e espaço. Ora, Michel de Certeau propôs, das noções de lugar e de espaço, uma análise que constitui aqui um preliminar obrigatório. Ele não opõe, pelo seu lado, os "lugares" aos "espaços" como os "lugares" aos "não-lugares". Para Certeau, o espaço é um "lugar praticado", um "cruzamento de mobiles": são os transeuntes que transformam em espaço a rua geometricamente definida como lugar pelo urbanismo (Augé, 2005, p. 68).

Etnólogo e antropólogo francês, Augé teve a brilhante ideia de cunhar o termo que muito se aborda no urbano, reforçando não somente a ideia de lugar, que para ele nunca é apagado, mas relatando o que seria o espaço destes lugares. O espaço é construído na prática e nas experiências com pessoas, enquanto os espaços dos não-lugares são ausentes de experiências práticas e de sentidos sociais. Portanto, o que de verdade Augé quis implicar com estes não-lugares, que ele cita como: aeroportos, shoppings, metrôs, mercados etc? Quantos não-lugares são necessários para compreendermos o que define um não-lugar? Como estender estes não-lugares a algo mais pessoal como o não-lugar de uma identidade humana?

Logo no primeiro capítulo intitulado "O próximo e o alhures[2]", o autor (2005, p.11) estabelece as bases conceituais para análise dos espaços contemporâneos e da experiência humana na era da supermodernidade. A crítica da antropologia clássica, de sempre olhar o exótico que existe no outro, na opinião de Augé (2005) os impede de visualizar o que é lógico, cotidiano e de costume. No trecho, a seguir, fica evidente a crítica que o autor faz ao descrever como o "outro", estudado pelos etnólogos, é reduzido a categorias genéricas como étnicas ou sociais.

> Trata de todos os outros: o outro exótico, que se define por referência a um "nós" que se supõe idêntico (nós, franceses, europeus, ocidentais); o outro dos outros, o outro étnico ou cultural, que se define por referência a um conjunto de outros que se supõem idênticos, um "eles" resumido as mais das vezes por um nome de etnia; o outro social: o outro do interior por referência ao qual se institui um sistema de

[2] Noutro lugar; em outra parte. "Alhures". *In:* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/alhures>. Acesso em: 25 jun. 2025.

> diferenças que começa pela divisão dos sexos (Augé, 2005, p.20).

A crítica de Marc Augé à supermodernidade e à lógica dos não-lugares nos oferece ferramentas para refletir sobre experiências como a minha, de uma indígena em contexto urbano, marcada por um percurso de desenraizamento e constante busca por pertencimento. A modernidade transformou o "outro" em figura genérica, não dando importância às singularidades do indivíduo, mas transformando-os em rótulos.

Poderia trazer aqui a grande crítica que alguns de nós faz sob a ideologia capitalista e trazer recortes de como este sistema nos impõe que sejamos padronizados ao modo ocidental, retirando as identidades reais e implantando como se fossem chips em nossas mentes, uma forma de doutrinar desde a infância, sendo atravessados por dispositivos — escola, mídia, consumo, tecnologia — que orientam o que devemos comer, como devemos nos vestir, o que assistir, o que sonhar, e até como devemos existir.

Ao viver neste não-lugar urbano, percebemos que, paradoxalmente, o verdadeiro produto à venda nem sempre é o que está nas prateleiras: é o próprio consumidor. As pessoas se tornam meros produtos, QR-Codes e algoritmos, passíveis de compra e venda, transformados em pacotes prontos para serem lidos, analisados e comercializados.

> O cliente do supermercado, quando paga por cheque ou cartão de crédito, declina também ele a sua identidade, do mesmo modo que o utilizador da autoestrada. De alguma maneira, presume-se sempre que ao utilizador do não-lugar cabe provar a sua inocência. O controle a priori ou a posteriori da identidade e do contrato coloca o espaço do consumo contemporâneo sob o signo do não-lugar: só inocente se lhe tem acesso (Augé, 2005, p.86).

Poderia complementar com a questão do espaço-tempo. Tempo este que, já diziam meus ancestrais e tantos outros povos originários, é loucura tudo o que o homem branco faz – desmata, polui, seca os rios, move o mundo por um progresso que destrói. A injustiça climática é apenas um dos sintomas dessa doença civilizatória, que insiste em classificar os corpos entre humanos e sub-humanos[3], entre o próximo e o alhures, entre os que têm voz e os que devem ter falas.

Apesar de o autor diferenciar que o não-lugar é definido como passageiro, sem identidade, sem história ou território, nós, ou seja, os chamados de "outros", por muito tempo na história, ficamos neste limbo, onde fui posicionada como "usuária", "consumidora", "dado". Não fui apenas colocada em um espaço sem história ou, como o autor aponta, "O espaço do

[3] E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela. (Krenak, 2000) KRENAK, Ailton. A vida não é útil. Companhia das Letras, 2020, p.07).

não-lugar não cria nem identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança" (Augé, 1992, p.87).

Mas em um tempo sem memória, onde as singularidades que compõem meu corpo-território foram ignoradas ou convertidas em rótulos, a diferença se vê constantemente anulada em nome de uma falsa universalização que nos define como algo genérico, padronizado e igualitário, quando sabemos que vivemos em um país que reproduz desigualdade social, preconceito contra o "outro" ou o que se diz próximo dentro de uma mesma comunidade. Augé afirma:

> Se a antropologia da contemporaneidade próxima tivesse de se efectuar exclusivamente segundo as categorias já repertoriadas, se novos objectos não tivessem de ser construídos nela, o facto de abordarmos novos terrenos empíricos corresponderia mais a uma curiosidade do que a uma necessidade (2005, p.19)

Criticando não somente a forma de pensar antropológica passada, Augé também se preocupa com a modernização desenfreada, desumanizada e de redução do sujeito a mais um pacote a ser consumido, se não for pela supermodernidade, será pela "humanidade[4] plus".

De trás para frente: a trajetória a partir da retomada

É curioso como nossos pais são alguns dos primeiros determinantes na formação da nossa identidade. O outro é o papel. Mal abrimos os olhos e já temos documentação que comprova que somos cidadãos — que, a partir daquele momento, temos um lugar. Esse processo nos insere em um sistema que nos aborda desde nosso nascimento, etiquetando-nos, classificando-nos e delimitando nosso pertencimento.

Como argumenta Barth (1998), 'os grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores', e a verdadeira força dessas categorias está nas fronteiras sociais — não nos traços objetivos que definem os indivíduos. Ainda antes de desenvolvermos consciência de nós mesmos, já somos enquadrados em categorias que nos incluem ou excluem, estruturando nossa identidade a partir de normas externas ao nosso controle.

Eu, pesquisadora, de forma autoetnográfica — que há quem diga ser um método, há quem diga ser um gênero, e eu digo ser um jeito — encontrei nessa forma de escrita uma maneira de engajar e provocar reflexões sobre o

[4] Por "humanidade plus", utiliza-se aqui uma expressão crítica que dialoga tanto com a noção de supermodernidade formulada por Marc Augé quanto com a reflexão de Ailton Krenak sobre a produção de uma sub-humanidade. A expressão designa uma categoria imaginária de sujeitos que se percebem como "mais humanos" do que outros — indivíduos que se veem como portadores de um suposto avanço civilizatório, moral ou tecnológico, e que, por isso, legitimam a desqualificação de povos originários, populações periféricas e culturas consideradas "selvagens" ou "atrasadas". Essa "humanidade plus" representa, portanto, a face soberba e hierarquizante da modernidade tardia: um tipo de humanidade que se arroga superioridade e, ao fazê-lo, contribui para a desumanização e apagamento dos que não correspondem ao seu ideal hegemônico de humanidade.

que é ser um ser. Esse jeito permite questionar normas e o que é considerado “de costume” por uma sociedade padronizada.

> Não tratamos aqui de “dados”, mas de “experiências”. São pesquisas altamente corporificadas, reflexivas e emotivas — qualidades muitas vezes criticadas ou ignoradas, até mesmo nas pesquisas qualitativas em Antropologia — e, por isso, são transgressoras, indisciplinadas e políticas (Gama, 2020, p. 191).

O esclarecimento de pertencer a uma etnia evidenciou o apagamento histórico sofrido pela colonização em nosso país. Compreender melhor a minha real identidade me levou à burocracia: entrei em contato com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para vivenciar esse momento e entender o processo de troca de documentos e da autodeclaração indígena.

O estudo realizado com o objetivo de compreender quem poderia evidenciar e repassar as informações necessárias para quem quer se autodeclarar indígena, evidenciou que o Estado não possui a tomada de decisão sobre nossa identidade. A própria FUNAI, recentemente publicou em seu site que o Estado não exerce função alguma quanto o desejo de alguém se autodeclarar.

> A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) reforça que não cabe ao Estado brasileiro o papel de definir quem é indígena ou não. A exigência do reconhecimento estatal como requisito para o acesso a direitos configura-se como uma barreira institucional para o exercício da cidadania e confunde-se com a antiga política tutelar não recepcionada pela Constituição Federal de 1988. O texto constitucional trouxe um novo entendimento sobre os processos individuais e sociais a respeito da construção e formação de identidades étnicas ou de pertencimento de povos, reforçando a autonomia das comunidades indígenas (FUNAI, 2025).

Ou seja, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) reconhece a autodeclaração como um direito legítimo, mas destaca que o reconhecimento/ pertencimento dependerá prioritariamente da comunidade. Em meu caso, a própria FUNAI forneceu as diretrizes de como realizar a autodeclaração, feita de próprio punho no cartório onde fui registrada para averbar em minha certidão de nascimento que sou da etnia Terena. Desde o final de 2024, grandes avanços têm sido conquistados.

Entre eles, destaca-se a Resolução Conjunta nº 12/2024, elaborada pela FUNAI em conjunto com o Governo Federal, que garante aos povos indígenas o direito ao nome e à autonomia, extinguindo a exigência do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) como condicionante para esse reconhecimento. O entendimento da FUNAI está amparado na Constituição Federal de 1988, especialmente nos princípios do respeito à diversidade cultural e ao direito à identidade, e também na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada

pelo Brasil, que reconhece os direitos dos povos indígenas à autodeterminação e ao respeito às suas instituições, culturas e tradições.

Não seria adequado afirmar que esse processo foi simples — tampouco seria coerente com a proposta metodológica aqui adotada, de natureza autoetnográfica, que busca refletir a partir da minha trajetória pessoal. Em um Estado marcado por fortes interesses econômicos ligados ao agronegócio, como é o caso de Mato Grosso do Sul, afirmar-se como indígena ainda constitui um gesto político e identitário de resistência.

> Cravando o termo vukápanavo (avante), reformulo o denominado "tempo do despertar" do povo Terena, abordando a intensa mobilização e o confronto político exercitado pelos Terena nos últimos anos, marcado pela reivindicação por direitos territoriais (Amado, 2019, p. 33).

Ao reivindicar-se indígena, o sujeito se coloca no centro de uma trama complexa de poder, pertencimento e direitos — tal como exemplificado no despertar (*vukápanavo*) do povo Terena, que se organiza coletivamente para afirmar sua presença e seus direitos perante um Estado que, historicamente, tenta aprisioná-los em categorias dominadas pelo agronegócio.

O processo de autodeclaração foi apenas a ponta do iceberg. E o que vem depois do papel? Repercussões, olhares atravessados e questionamentos familiares: "Por que agora?" "É para conseguir uma vaga?" "É por causa de benefícios?"

"Cruzei caminhos, abriram espinhos,
Altos e determinada cor, alto e declarada: EU SOU!
Indígena, urbana, prisioneira dos afagos, escorpiana.
Perdida nos abraços, de leigos, cansados, viveria emana;
Do limbo concreto, do rio da fama,
Comendo migalhas, indígena do drama!"

Susan Eloy Terena, Poema Bilhete dos Autos, 2024

E, então, me lembro do porquê, já adulta, troquei documentos, deixei para trás lugares onde apenas sobrevivia — embora garantissem emprego, estabilidade financeira, férias e obrigações de uma vida adulta. Não foi exatamente uma escolha: fui convocada pelos meus ancestrais, escutei o chamado e, a partir dele, reivindiquei minha identidade.

Num lugar onde aprendi que "tempo é dinheiro", me vi na necessidade de entender como é pisar na terra levemente. Aprender que as terras não se negociam. Que uma árvore pode ser mais importante para o meu ser do que muitos confortos urbanos, porque ela me restaura das mazelas de viver sem saber quem sou.

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não

> percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020, p. 16-17).

Viver no escuro, sem ter uma identidade reconhecida pelos meus — pelos nossos. Em sonho, minha avó me transportou ao mundo dela. Pediu que eu tocasse numa árvore, que ela me falaria por meio dela. Questionei: "Como assim?" E ela, no tempo Terena[5], respondeu: o dia vai chegar, e você saberá.

Esse sonho foi o segundo ponto de partida para a experiência que hoje se tornou minha pesquisa. "A pessoa que sonha é objeto do desejo daquele com quem sonha e, portanto, encontra-se em uma situação vulnerável em relação a esse outro" (Limulja, 2022, p. 107). O sonho não é apenas um fenômeno interno, mas uma forma de relação: alguém sonha comigo, me chama, me deseja. Foi exatamente assim que me senti — chamada por minha ancestral, atravessada por seu desejo, por sua convocação.

Um chamado que se revela na escrita autoetnográfica — "que exige múltiplas camadas de reflexividade, uma vez que quem pesquisa e quem é pesquisado(a) é a mesma pessoa" (Gama, 2020, p. 190).

> A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Ellis, 2004, p. 52).

Esse fazer autoetnográfico, para mim, é político. É o despertar de um grito sufocado de quem não pôde participar junto à sua comunidade. É o costume de pertencer aos seus. É um movimento de luta e resistência com os corpos que nasceram deslocados, desarraigados de seus verdadeiros territórios.

> É a chance de o pesquisador indígena, enquanto representante de seu povo, falar em seu nome. Como afirmamos entre nós: "Já chega do purutuye [branco] falar por nós! Nós temos que falar por nós agora. É para isso que enviamos nossos jovens para as universidades — para competir de igual" (Amado, 2019, p. 25).

"Carregamos a força da mãe terra! Vigiaremos os seus passos,
Pois no meio do caminho nos perdemos;
Agora, nos conectamos a ela, e com ela viveremos.
Habitar o que nos foi negado, olhar através de cada passo;
Meu lar, meu aconchego, agora faço
Deste lugar, do não-lugar eu me desfaço;"

Susan Eloy, Poema Mãe-terra, 2024

[5] O tempo para nós Terena "é uma eternidade" e sua contagem depende de tantos fatores, marcados através do amanhecer; meio dia e entardecer, independentemente do uso do relógio (Seizer da Silva, 2016, p. 126).

A necessidade de compreender o que é uma retomada identitária ganhou força e engajamento nesta pesquisa, para gozar da experiência completa que a autoetnografia propiciou, a mim, indígena em contexto urbano, que não está resgatando[6], como por vezes se sugere nas aulas de antropologia; está, sim**,** retomando aquilo que historicamente lhe foi negado.

Para nós, a urgência desta retomada, carrega consigo o legado de nossos ancestrais. Falo aqui neste texto de um território, território este que jamais consegui tocar, e que devido a esta retomada posso sentir o cheiro e pisar na minha própria terra, no meu corpo-terra. Tive que aprender com a terra que habitava em mim, para depois compreender que deveria compartilhar o que aprendi ao longo desta trajetória que se iniciou pelo fim[7], com a minha comunidade.

A palavra retomada é de uso coletivo, majoritariamente, utilizada por indígenas que estão reivindicando seu *tekohá*, aqui no Estado de Mato Grosso do Sul, palavra utilizada pelos parentes Guarani/Kaiowá, que define o território como ancestral, o modo de viver e habitar a terra, onde o corpo se interage com a terra. Em todos os territórios que visitei, devido aos movimentos indígenas que ocorreram durante o ano, pude confirmar que a palavra retomada é bem vista, porém retomada identitária, não soa bem perante diante dos "parentes".

A partir da minha experiência enquanto indígena autodeclarada, concordo com a crítica recorrente a esse termo, uma vez que, nos territórios, sujeitos que passam por processos de autodeclaração tendem a ser vistos com desconfiança, como se não fossem plenamente pertencentes ou como se sua ancestralidade não lhes tivesse pertencido em algum momento de suas trajetórias de vida. Tal percepção revela a existência de tensões internas relacionadas aos critérios de reconhecimento, pertencimento e legitimidade identitária no interior das próprias comunidades indígenas.

Defendo, portanto, que o debate em torno da autodeclaração indígena e dos processos de pertencimento só poderá avançar para uma perspectiva afirmativa e menos excludente à medida que houver maior envolvimento das lideranças indígenas, tanto nos territórios tradicionais quanto nos contextos urbanos. A ampliação dessa discussão, pautada na escuta, no diálogo intergeracional e no reconhecimento das múltiplas trajetórias indígenas, mostra-se fundamental para a redução dos preconceitos direcionados aos indígenas autodeclarados e para o fortalecimento coletivo das identidades indígenas em contextos contemporâneos marcados por deslocamentos, urbanização e apagamentos históricos.

Neste texto, não pretendo convencer qual é a palavra mais correta de se usar para aquele que quer reavivar, despertar dos padrões estereotipados para sua verdadeira compreensão, do que é de fato pertencer à comunidade, respeitar a terra e retornar a ancestralidade. O recado à que também me

[6] O termo "resgate", como muitas vezes aparece em sala de aula, sugere a recuperação de algo perdido e devolvido sem conflito — como se a identidade pudesse simplesmente ser restituída por concessão. Por isso, não é o termo mais adequado para falar de processos de retomadas territoriais muito menos de identidade, que envolvem disputa, afirmação e reexistência diante de apagamentos históricos.

[7] O início seria pela cultura do meu povo, que era deixar eu ser uma criança livre, pertencente à terra, aprendendo com a natureza, tendo a educação indígena, para só então me identificarem como uma parte junto à comunidade.

propus nesta pesquisa é de conscientizar aos leitores de que ser autodeclarado não é crime, não é fraude ou abuso do poder da caneta.

A lembrança sobre o poder da caneta vem da experiência pessoal de Luiz Henrique Eloy Amado, relatado em sua tese de doutorado:

> Na oportunidade, o professor Antonio Brand, de forma provocativa, questionou os estudantes presentes: "O que vocês querem fazer depois que concluir o curso?". Quando chegou a minha vez, eu prontamente respondi: "Gosto de direito tributário e empresarial. Quero me especializar nisso!". O professor Brand ficou incomodado com a resposta. Ficou nítido isso, pois ele tinha uns tiques quando ficava nervoso, e remexeu-se todo na cadeira. Ele imediatamente, de forma amistosa e com jeito político, traçou uma linha de argumento do histórico da incidência política dos caciques junto às instituições de ensino superior, cobrando bolsas para estudantes indígenas, e relembrou os discursos de várias lideranças indígenas que, durante as assembleias indígenas, apregoavam: "Nossa luta não é mais com arco e flecha, e, sim, com a caneta. Vamos enviar nossos jovens para a universidade!". E relembrou ainda muitas ocasiões em que o reitor da UCDB recebeu grupos de caciques Terena, oriundos da aldeia Buriti, requerendo bolsas de estudos para os jovens indígenas. Brand concluiu sua fala dizendo: "De nada adianta para os povos indígenas enviarem seus jovens para a universidade, se esses conhecimentos não se reverterem para a defesa de seus direitos" (Amado, 2019, p. 131).

Essa memória compartilhada de Eloy ressoa em minha trajetória. A fala do professor Brand – "De nada adianta para os povos indígenas enviarem seus jovens para a universidade, se esses conhecimentos não se reverterem para a defesa de seus direitos" – relembra o meu chamado. A minha presença na universidade, os questionamentos sobre meu pertencimento, e a decisão de escrever minha identidade no papel, não é apenas uma escolha pessoal. Foi um gesto político. Retomar a identidade, deixa de ser um ato pessoal para ser – como uma caneta – um instrumento de resistência e coletividade.

A partir desta reflexão sobre o poder da caneta, abordo aqui, num relato pessoal o dia em que fui conhecer a minha comunidade. Não fui no intuito de ser um campo obrigatório, mas, sim, como um encontro caloroso e cheio de descobertas na aldeia Cachoeirinha em Miranda/MS.

No dia 19 do mês de junho de 2025, cheguei à Terra Indígena (TI) Cachoeirinha. Percorrendo a BR-262, sentido Miranda, após alguns minutos na estrada de chão, o professor José Henrique[8], como é conhecido pelos Terena, indicou a direção das aldeias dentro do território. Do lado direito, Babaçu; do lado esquerdo, Argola. Seguindo em frente, Cachoeirinha.

O professor comentou que toda vez que queremos adentrar um território, é de bom tom conversarmos com as lideranças, que neste caso é o

[8] Prof. Mestre em Antropologia Social José Henrique Prado (Supervisor na Ação Saberes Indígenas).

cacique da região. Só, então, pude encontrar a casa do Sr. Daniel Pinto[9]. Assim como descreve Roberto Cardoso de Oliveira (1976), as casas mais parecem pequenos ranchos, como se fossem grandes quarteirões. O do Sr. Daniel tem quatro casas que ele mesmo construiu, onde moram dois irmãos com suas famílias e uma que o governo construiu que fica no canto direito da casa dele. Este terreno fica logo na entrada da aldeia Cachoeirinha, próximo a uma pequena rotatória que é a avenida principal da TI, ao lado da escola e uma quadra pra frente de uma igreja católica.

> A única Igreja de Cachoeirinha é católica, dos padres norte-americanos da Ordem dos Redentoristas e sediados em Miranda e Aquidauana, donde percorrem as aldeias Terêna. A comunidade é caracterizada por sua resistência à entrada de missionários protestantes, e seus componentes se dizem católicos, mais por autodefinição. Contam-se apenas duas famílias protestantes, ambas vindas de Bananal (Oliveira, 1976, p. 88).

Neste pequeno texto não poderei contar a emoção do que é sentir a terra que um dia foi dos meus ancestrais, mas de forma sucinta tentarei abordar algumas sensações e memórias liberadas ao entrar na comunidade.

Esta procura de minha parentela por parte de pai, resultou no encontro de três sobrinhos dos meus avós, Sr. Daniel Pinto e Sra. Adirce Pinto (sobrinhos da minha avó – Adelaide Euzébio) e Sr. Milton Eloy e família (Sobrinho do meu avô – Adolfo Eloy).

Quando o Sr. Milton me viu, logo disse: “Eu nasci aqui na Cachoeirinha, meu tio é o Adolfo Eloy, meu filho Adamilton Eloy, tão tudo aqui, tô vivo! Oh! Aqui tem Eloy sim! Tô vivo aqui! Meu pai é o Vergilho Eloy, lá de Taunay, esse aqui é meu cumpadre – apontando para o Sr. Daniel Pinto – eu moro aqui! Eu e meu filho, somo tudo daqui. Seu pai vivia aqui. Jogava bola com a gente… Antônio Eloy, Pedro Eloy, João Eloy, seu pai disse que ia vir aqui me ver, tô esperando, tô muito feliz de te conhecer – filha do Antônio!!!”

Saber da existência dos meus parentes dentro do território que um dia meus avós pisaram traz à tona o sentido profundo de retomar a identidade. No entanto, junto a esse movimento emergem também as dúvidas: como seria a aceitação de um novo membro chegando à comunidade? No plano do indivíduo, como aponta Fredrik Barth (1998), “a identidade étnica se define simultaneamente pelo que é subjetivamente reivindicado e pelo que é socialmente atribuído”. Ou seja, as reivindicações identitárias de um indivíduo podem ser — ou não — aceitas pelo grupo que ele pretende representar. Compreender isso foi fundamental para reconhecer que retomar não é apenas um gesto subjetivo, mas um caminhar em direção ao outro, onde o pertencimento se negocia na escuta, no tempo e na convivência.

[9] Ex-vice cacique da comunidade de Cachoeirinha, atualmente Conselheiro tribal indicado pela comunidade.

Entre redes, raízes e coletivos de um corpo-terra dissidente

O sonho que tive com minha vó, o qual me trouxe até aqui, era cheio de detalhes que, ao longo do caminho percorrido no mestrado, fui ressignificando. Detalhes estes como a cor da roupa de minha vó, a faixa no meio da barriga, o quarto todo branco, a cama de madeira, as pintas no rosto de minha vó, a pele enrugada, os cheiros, os gostos que senti. Quando fui ao encontro dela, na vida real, realmente cada detalhe do sonho estava materializado, presente. O sonho, portanto, não foi apenas lembrança ou representação — foi corpo, foi caminho.

> [...] o sonho é um lugar de veiculação de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra: não falo apenas de sua mãe e seus irmãos, mas também de como o sonho afeta o mundo sensível; de como o ato de contá-los é trazer conexões do mundo dos sonhos para o amanhecer, apresentá-los aos seus convivas e transformar isso, na hora, em matéria intangível (Krenak, 2019, p. 21)

Ao contar esse sonho, apresento também minha forma de estar no mundo, atravessada pela ancestralidade e pelas conexões invisíveis que moldam meu corpo-território. A casa onde ela viveu aqui em Campo Grande/MS, era bem simples, casa de alvenaria, com um quintal quadrado de terra, um portão de baixa estatura e de grades, uma pequena varanda na frente com muretas, pintura já antiga de verde musgo, portões pretos, dois cachorros, na sala uma tv e cadeiras de fio. O quarto onde ela ficava era da mesma forma do sonho. Neste dia, quando confirmei nossa etnia, fiquei atenta as nossas pintas, pois são as mesmas que carrego no rosto, olhos puxados — isso ativou em mim a fronteira do reconhecimento étnico — estava gemendo de dor pois estava enfaixada, tinha caído no banheiro e quebrado a bacia. Quando a toquei, chamou pelo meu nome, mesmo ela não enxergando, nem ouvindo, sentiu minha presença. Lembro que meu corpo arrepiou, emocionada, feliz com aquele reencontro. Tirei uma foto deste momento, a única foto que tenho de minha vó. Após 15 dias deste encontro, ela veio a falecer.

Fredrik Barth (1998) explica que os grupos étnicos são definidos a partir da organização social. Parte desta organização pode ser encontrada pelas semelhanças visíveis, o que ele chama de traços diacríticos – como no relato pessoal acima – olhos puxados, pintas no rosto – porém, o autor também explica que é a prática social com determinados grupos que traz esta conexão e um reconhecimento mútuo dando sentido às identidades individuais. Neste trecho, ele deixa evidente uma segunda forma de interação social:

> Apenas os fatores socialmente relevantes tornam-se próprios para diagnosticar a pertença, e não as diferenças 'objetivas' manifestas que são geradas por outros fatores. Pouco importa quão dessemelhantes possam ser os membros em seus comportamentos manifestos – se eles dizem que são A, em oposição a outra categoria B da mesma

> ordem, eles estão querendo ser tratados e querem ver seus próprios comportamentos serem interpretados e julgados como de A's e não de B's; melhor dizendo, eles declaram sua sujeição à cultura compartilhada pelos A's. Os efeitos disso, em comparação a outros fatores que influenciam realmente os comportamentos, podem então tornar-se objeto de investigação (Barth, 1998, p. 195).

Logo compreendi que o que Barth implica neste trecho é que pertencimento não depende apenas da aparência ou dos sinais visíveis, mas do reconhecimento mútuo, da partilha simbólica. Ter reconhecido em minha vó os traços que carrego foi marcante, mas mais importante ainda foi o encontro em si, que me conferiu pertencimento e o reconhecimento não apenas como neta, mas me conectando intimamente com a ancestralidade. O falecer de minha vó poderia ter sido o fim de minha história, da minha busca, porém, foi como se tivesse virado uma chave. A partir dali, ela passou a me visitar nos sonhos, nos cheiros, nos gostos, e a se manifestar na natureza — como se quisesse me mostrar o caminho.

Chegando na universidade eu ainda tinha um certo receio em ser aceita, por ser uma autodeclarada, não queria nem dizer que era indígena. Tive um certo trauma ao dizer que era indígena aos familiares, e que gostaria de assumir essa minha identidade, pois a aceitação foi negativa, tanto por familiares, quanto por colegas, amigos. Em um encontro com uma colega de mestrado também indígena da etnia Terena, ela me encorajou a entrar em uma sala que era o "cantinho do nosso povo", ela disse que não precisava ter medo de ser rejeitada, pois ali era um local de acolhimento.

O cantinho a que ela se referia se chama Rede de Saberes – núcleo de permanência acadêmica – utilizada para acolhimentos de indígenas acadêmicos que recém saíram de seus territórios e transitam pelos corredores da universidade, local onde nos reunimos para estudos, tomar um bom tereré, lanchar, descansar e ter apoio emocional – para que pudessem enfrentar as dificuldades iniciais que, tendo aí sua dimensão mais básica, muitas vezes se ligam à adaptação aos meios universitário e urbano, e à vida de afastamento dos parentes e da aldeia de origem (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013).

Inicialmente, o Programa Rede de Saberes, assim como era chamado, teve início no final do ano de 2005 com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mais tarde se juntaram também a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Fundada pelo professor, doutor em História pela UCDB, Antônio Jacó Brand, vendo a crescente entrada de indígenas na universidade, decidiu criar o núcleo de permanência juntamente com a Fundação Ford, à época por meio do Programa Trilhas do Conhecimento[10], que aportou os recursos necessários (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013).

[10] Iniciativa criada pelo LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ. Que teve papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013, p. 17).

Ela esperou eu criar coragem para adentrar a sala, quando entrei, parecia um outro universo, apesar de ser uma sala padrão, de universidade com cadeiras azuis, baias com computadores, armário, a energia era diferente. Jovens, a maioria da graduação de várias etnias do nosso Estado.

Comecei timidamente a partilhar histórias cotidianas, dos estudos mesmo com alguns deles, quando vi, já não eram mais histórias deles, como a antropologia costumeira vê, e sim faziam parte de mim. Essa experiência se conecta diretamente à reflexão de Aguilera Urquiza e Nascimento (2013), que apontam que o desafio central para estudantes indígenas no ensino superior não está apenas no acesso, mas sobretudo na permanência.

> A partir da criação do Programa Rede de Saberes, em 2005, uma parceria inicial entre a UEMS e a UCDB, com financiamento da Fundação Ford, assume como objetivo explícito a permanência de indígenas no ensino superior. Constata-se, dessa forma, que as ações iniciais não focam o ingresso, pois os indígenas já se encontravam no ensino superior, mas a permanência. Como garantir que esses estudantes indígenas que chegaram até a universidade nela permaneçam? Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para garantir o sucesso desse grupo minoritário em meio a um universo completamente adverso e hostil, repleto de representações preconceituosas e etnocêntricas (índio é preguiçoso, cheira à fumaça, não é inteligente, não entende a língua portuguesa, não aprende) que é a universidade? (Aguilera Urquiza;Nascimento, 2013, p. 37-38).

Embora os autores utilizem o termo “grupo minoritário”, adota-se neste trabalho a noção de *minorizado*, por compreender que as desigualdades enfrentadas pelos povos indígenas decorrem de processos históricos e políticos de minorização, e não de uma condição meramente numérica.

O pertencer chegou a mim através do cotidiano, da vivência, dos almoços compartilhados, das risadas. Aprendi a tomar tereré – eu como sul-mato-grossense não tomava. Aos poucos, eles começaram a me chamar para os eventos que ocorriam dentro dos corredores da universidade. Nestes eventos, tive o primeiro contato com a dança feminina tradicional Terena, *siputerena,* e a dança masculina, *kipaê.* Lembro que, timidamente, pedi que me ajudassem a aprender os passos da dança. Ali, entre gestos e sorrisos, compreendi que a permanência também se constrói nos corpos em movimento, no afeto compartilhado, no espaço seguro onde podemos, enfim, ser quem somos.

Foi, então, que após os eventos na universidade, meus colegas confiaram em mim o suficiente para me incluir em uma viagem com o grupo para participar de atividades de articulação em nível estadual e nacional. No dia 15 de maio de 2024, fui chamada para ir com eles para a cidade de Dourados/MS. Ocorreria lá o Encontro Estadual de Estudantes Indígenas. O encontro foi esclarecedor para mim, conhecendo autoridades indígenas, estudantes de diferentes contextos — sobretudo do território de Dourados —, entrei numa casa de reza, participei da dança tradicional dos parentes

Guarani/Kaiowá. À noite, acompanhei a programação da noite cultural como ouvinte.

Ali, percebi que os movimentos indígenas, mesmo sendo diversos, também compartilham formas comuns de organização: cada etnia inicia suas participações conforme suas práticas próprias. No caso dos Guarani, eles são muito sorridentes, as anciãs (*nandesys*), iniciam com uma reza, o canto do hino nacional brasileiro, geralmente na língua materna, mesa de autoridades, rodas de conversas, grupos de trabalho para debates de políticas pública, alimentação, mesas de vendas das artesãs e a noite cultural – desfiles dos trajes tradicionais, música e dança.

Naquela noite, em especial, o grupo do Rede de saberes da UFMS foi passar a pernoite numa chácara, já conhecida por eles sempre que vão a Dourados. Foi uma noite intensa para mim, pois minha vó decidiu me visitar.

Às três horas da manhã, acordei sentido o peito queimar, as pupilas dilatadas, sentindo cheiros no ar. Então, decidi me levantar e correr para o lado da chácara onde havia árvores. Então, num suspiro, ouvi minha vó sussurrar: “Toque a árvore”. Quando toquei, senti que ela pulsava em minha mão – para meu espanto, ela estava viva, respirava na minha pele.

Foi um momento profundamente emocionante, como se eu tivesse finalmente encontrado o real motivo da minha identidade — uma identidade que foi roubada, silenciada, apagada. A separação que o ser humano faz da natureza, como aponta Ailton Krenak, tornou-se insustentável naquele instante.

> A conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossa cabeças[...] Sentir até, em alguns períodos, que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos[...] Pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres[...]Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra (Krenak, 2020, p. 46-48).

Estar numa cidade conhecida como passagem para o agronegócio e pisar a terra onde os parentes Guarani sofreram — e ainda sofrem — nas retomadas territoriais no Cone Sul, onde o lucro vale mais que a vida, deu novo sentido a tudo.

O cheiro da mata, o gosto da casca da árvore, o choro que até então era sufocado — tudo fez sentido. Compreendi que sou parte da terra que piso com delicadeza. Compreendi que humano e mata são um só. Que a terra não é — e nunca foi — uma mercadoria para nós.

Conclusão

Concluo este texto com os dizeres da introdução. "*Este texto, portanto, não encerra uma busca, mas a inaugura".* Trago aqui apenas o começo de experiências e percepções dessa caminhada do retorno, que chamo aqui de processo da construção de um pertencer, mas que um amigo que fiz na universidade lembra bem, em sua tese de doutorado, não apenas como uma construção, mas, sim, como uma pessoa constituída (Seizer da Silva, 2016).

Ao recorrer à noção de "pessoa constituída", Seizer desloca a ideia de identidade como algo em permanente obra para compreendê-la como resultado de camadas que nos antecedem e nos atravessam — histórias, vínculos, silêncios, ausências e presenças que já habitam o corpo antes mesmo de serem nomeadas. Antonio Carlos Seizer, que se tornou mais que um colega de universidade, mas, sim, uma grande figura paterna para mim. Foi um dos primeiros a me ajudar a enxergar essas camadas. Sua inteligência, suas percepções sensíveis sobre vida e ancestralidade e seus conselhos identitários — por vezes desestabilizadores, outras tantas acolhedores — foram fundamentais para iniciar minha procura familiar paterna. Foi ele quem me amparou nos tropeços e nas confusões que esse movimento inevitavelmente provoca, e continua sendo presença e apoio na difícil, mas necessária tarefa de reescrever a própria história.

Antes de compreender o que ele queria dizer em seus escritos e nas conversas esclarecedoras nos corredores da universidade e nos lanches, divididos nos intervalos das aulas de antropologia, via a minha própria identidade como uma mercadoria. Nascida na cidade, com o único intuito de aprender rápido funções, para que não me considerassem inútil. Como Krenak diz em seu livro A vida não é útil: "Mas nós somos o tempo inteiro cobrados a fazer coisas úteis.[...] desiste dessa bobagem toda e vai embora" (2020, p. 109).

Uma vida cheia de propósito – dos outros – na identidade que o urbano engoliu com suas falácias de prosperidade, ensino educacional padronizado que forma pessoas robóticas para saber lidar com o tempo do trabalho – não o tempo para viver – meu amigo e intelectual indígena, que sentou ao meu lado nas divisões de seminários, compartilhou comigo não somente a confusão identitária em que eu me coloquei, como viveu esta mesma confusão, verbalizada em um relato profundo em sua tese:

> Não nasci na mata, nem no rio, nem numa casinha de sapé e pau − a − pique e muito menos embaixo do arvoredo, mas não tenho medo da mata, do rio, do tempo e/ou da natureza, pois sou conduzido por seres encantados e encantadores que nela habitam.[...] Na cidade fui "bugrinho"; pertencente à família do chinelinho (velho, com prego, cada lado de uma cor); "nariz de batata"; "cara de prato" e tudo isso não eram brincadeiras de criança, eram discursos agressivos e preconceituosos de adultos (Seizer da Silva, 2016, p. 17-18).

É sempre bom quando vejo o compartilhar de pessoas, tão próximas a mim, para compreender que coisas simples como ser chamada de bugre ou, no meu caso, como um apelido carinhoso dado pelos meus familiares não indígenas de “buguinha”, pelos mesmos traços diacríticos de Barth (1998), que anos mais tarde me deu orgulho ao encarar minha vó e ver semelhanças, ver um pertencer em suas características.

Lembrar da infância que tive, na urbanidade e não no território, me remete a confissões que jamais fiz a mim. Quem é de fato a Susan, que em menos de dois anos de mestrado diminuiu a intensidade do Ribeiro e seu significado, e aumentou o Eloy, sobrenome este antes indesejado, e pouco falado, que transmitia vergonha, por não ter notícias do próprio pai.

Sobrevivi aos estigmas da sociedade e acreditei neles como verdade absoluta para outros povos, outros modos de vida e, até colaborando, por entender que era ali meu lugar, era ali minha origem, com as ideias capitalistas onde a soja vale mais que uma vida. Pode-se considerar que não foi fácil chegar até aqui. Muitos desencontros com quem conhecia de longa data, pela afirmação: sou indígena. “Desde quando?” Alguns perguntaram. Eu não sabia responder, era novo para mim.

Lembro do meu primeiro dia de aula, quando fui me apresentar e contei a minha história com muito receio de acharem subjetivo demais, moroso, chato, apenas um sonho. De repente, aparece uma mulher indígena na minha frente e me pergunta: “Você é indígena Terena?” – Eu na dúvida, com medo, me sentindo acuada e perdida, disse: “Acho que sim”. Ela, em alto e em bom tom disse: “Decida! Ou você é ou não é!”.

É fascinante como este relato me faz lembrar o quanto o apagamento histórico, sofrido não somente por crianças que cresceram longe de seus territórios, acaba se tornando nosso discurso inconscientemente. Não saber sua origem, num país que foi colonizado, já se tornou normal.

Foi preciso muito esforço de minha vó paterna, foi necessário resgatar de minha memória algo que não visualizei, que não pude sentir, mas com que pude sonhar. Ao longo deste período, pude aprender com a terra dentro de mim a como construir e, agora, constituir um corpo-território. Só a partir de então que começo minha jornada de retomada, não da terra física, mas da terra ancestral que minha vó compartilhou comigo em sonho e nos transes que perpassam em mim pela mata.

Por fim, concluo que este trabalho é apenas o início de uma jornada de construção/constituição indígena, ela não para, a luta não para. O “construir”, aqui, não se refere à ideia etnocêntrica de progresso, muito menos de evolução. Pelo contrário: trata-se de um construir que pode ser compreendido como uma “costura” – a costura do pertencer. O ato de costurar os fios que foram cortados: fios de memória, de sangue, de cheiro, de gesto.

Essa construção também pode ser vista como o germinar, permaneceu em silêncio na terra até encontrar o tempo de brotar. E o que brotou foi minha identidade, que nunca deixou de estar ali. E germinar eu defino como num processo – ora doloroso ora emocionante – mas com a mesma força e intenção das lutas que hoje reconheço como parte dos movimentos indígenas. Lutas que agora compartilho, participo e somo com minha voz.

Sigo construindo – neste outro sentido que proponho – com o devido cuidado à terra, aos saberes, à ancestralidade e às novas formas de cultuar o sagrado. Não poderia encerrar este trabalho apenas com as palavras da escrita acadêmica. Por isso, deixo aqui alguns trechos da música de Kaê Guajajara, mulher indígena da periferia do Rio de Janeiro, que expressa, por meio da arte, a complexidade de ser indígena em contexto urbano, e mostra como a cultura também foi, e é, parte fundamental deste processo de retomada:

[..]Chamam de pardos pra embranquecer
Enfraquecer e desestruturar você
Pra não saber de onde veio[...]

[...]E conta a história da bisa, da sua bisa que era índia
E não é branco, nem preto
Nem indígena o suficiente, pelos fiscais de ID[...]

[..]Tô renascendo das cinzas do fogo
Em que queimaram meus ancestrais
Ainda resistimos em tantos tons e vivências[...]

(Kaê Guajajara – "Mãos Vermelhas")

Encerrar este texto não significa concluir um processo, mas reconhecer um movimento em curso. Ao longo da pesquisa, compreendi que o pertencimento indígena não se define por critérios fixos, mas se constrói na travessia entre memórias, silenciamentos e reencontros. A autodeclaração indígena, longe de reivindicar purezas, constitui um gesto político de retomada da história, do corpo e da ancestralidade, ainda que frequentemente atravessado por desconfianças e tensões.

Entre tentativas históricas de apagamento e embranquecimento, sigo afirmando uma identidade que resiste. Assim como nos versos de Kaê Guajajara, renasço das cinzas do fogo que tentou queimar meus ancestrais. Persistimos — em diferentes tons, trajetórias e vivências — reocupando espaços que nos foram negados, inclusive a universidade. Este trabalho, portanto, não encerra uma resposta, mas afirma uma existência e um pertencimento em contínua construção.

Referências bibliográficas

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de saberes:** políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2013.

ALHURES. *In:* **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/alhures. Acesso em: 25 jun. 2025.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo:** o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: 90 Graus, 2005.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I:** A Methodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre:** o processo de assimilação dos Terena. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. FUNAI. **Reconhecimento étnico deve ser feito pelas comunidades indígenas e não pelo Estado, reforça Funai**. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/reconhecimento-etnico-deve-ser-feito-pelas-comunidades-indigenas-e-nao-pelo-estado-reforca-funai#:~:text=Modelo%20de%20declara%C3%A7%C3%A3o%20comunit%C3%A1ria,da%20comunidade%20a%20qual%20pertence. Acesso em: 28 jun. 2025.

GAMA, Fabiene. **A autoetnografia como método criativo:** experimentações com a esclerose múltipla. Anuário Antropológico, Brasília, v. 45, n. 2, p. 188-208, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros:** Uma etnografia dos sonhos Yanomami. UBU Editora. 2022.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. ***Teorias da etnicidade:*** *seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras, de Fredrik Barth*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **KALIVÔNO HIKÓ TÊRENOE**. Sendo criança indígena Terena do/no século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2016.

Recebido em: 09/09/2025* Aprovado em: 26/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

O CANTO DO GUARIBA: RETOMADA E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA *TEMBÉ/TENETEHARA*

VINÍCIUS BRITO DA SILVA MACHADO[1]
UFPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-3642-2689

RESUMO: *Este trabalho investiga a luta do povo Tembé/Tenetehara, que vive no município de Santa Maria do Pará, pela retomada e autoafirmação étnica, bem como reconhecimento de sua identidade cultural. A violenta ocupação de seu território pelo Estado brasileiro, lesionou sua cultura, tornando a resistência identitária crucial para mobilização política e reorganização sociocultural. O estudo, de cunho etnográfico, utiliza o conceito de dupla cidadania (Luciano, 2006) em articulação com o direito a uma educação etnicamente diferenciada. Por meio de oficinas em escolas públicas e visita à Vila do Prata, obtiveram-se descrições nativas que ajudam a compreender a luta Tembé por reconhecimento, personificada em frases como: "o índio é uma pessoa normal". O objetivo é compreender categorias acadêmicas como etnogênese (Luciano, 2006) e etnocidadania (Beckhausen, s/d). A análise das agências das crianças Tembé revela sua busca por justiça, combatendo o silêncio imposto e reafirmando orgulhosamente sua identidade em um contexto escolar não-indígena. Este processo é fundamental para a recuperação de valores e a construção de um futuro melhor.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povo Indígena; Educação Escolar; Crianças; Etnogênese; Tembé/Tenetehara.*

ABSTRACT: *This study investigates the struggle of the Tembé/Tenetehara people, who live in the municipality of Santa Maria do Pará, for ethnic recovery and self-affirmation, as well as recognition of their cultural identity. The violent occupation of their territory by the Brazilian state damaged their culture, making identity resistance crucial for political mobilization and sociocultural reorganization. This ethnographic study uses the concept of dual citizenship (Luciano, 2006) in conjunction with the right to ethnically differentiated education. Through workshops in public schools and visits to Vila do Prata, native descriptions were obtained that help to understand the Tembé struggle for recognition, personified in phrases such as: "the Indian is a normal person." The objective is to understand academic categories such as ethnogenesis (Luciano, 2006) and ethnocitizenship (Beckhausen, n.d.). The analysis of the Tembé children's agencies reveals their search for justice, combating the imposed silence and proudly reaffirming their identity in a non-indigenous school context. This process is fundamental for the recovery of values and the construction of a better future.*

KEYWORDS: *Indigenous People; School Education; Children; Ethnogenesis; Tembé/Tenetehara.*

---

[1] Advogado e Antropólogo. Doutorando em Direito com ênfase em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (PPGD/UFPA) e, em regime de dupla titulação, doutorando em Direito com ênfase em Direito Público pela Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, França. Mestre em Antropologia e bacharel em Direito, ambos os títulos pela UFPA. E-mail: vinicius_s.m@hotmail.com

Primeiras palavras

O trabalho investiga as dinâmicas etnoculturais vivenciadas pelo povo *Tembé/Tenetehara*, abordando sua luta por reconhecimento, justiça e direito à educação diferenciada, a partir de experiências em campo, oficinas e revisão bibliográfica, compondo uma análise sobre o processo de etnogênese[2] e cidadania desse grupo indígena.

O povo *Tembé/Tenetehara*, que vive hoje no estado do Pará, no município de Santa Maria, vem desenvolvendo formas de produzir a sua etnogênese (Luciano, 2006). Com a violenta ocupação do seu território, pelo Estado brasileiro, muito de sua cultura foi danificada, e se faz necessário restaurar a identidade étnica escondida e atualizá-la como fonte de mobilização política e reorganização sociocultural. Destacamos o êxito dessa reorganização a partir das agências das crianças indígenas dentro das salas de aula.

Com o campo, viabilizado por meio de oficinas em escolas públicas de Santa Maria e a visita à Vila do Prata (antigo território da etnia), de cunho etnográfico, obtiveram-se descrições nativas que ajudam a compreender a luta do povo *Tembé* por reconhecimento, personificada em frases como: "os índios sofrem preconceito", "pode ser [índio] como qualquer pessoa" e "o índio é uma pessoa normal", ditas por pessoas *Tembé* ainda crianças. São depoimentos que analisamos e classificamos como forma de reivindicação de uma identidade étnica cidadã, que representa a possibilidade de ser *Tembé* e Brasileiro ao mesmo instante.

O presente artigo demonstra como a retomada e reafirmação da identidade *Tembé* se coloca como uma conquista, um marco importante na trajetória política desse povo, além de se tornar um exemplo para as demais etnias que passam por processos semelhantes. Sendo esse trabalho fruto de pesquisa realizada durante a iniciação científica entre os anos de 2015 e 2016. Os dados analisados dizem respeito ao período em campo na aldeia do Jeju, em Santa Maria do Pará, como atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. As análises fazem parte do trabalho de conclusão de curso de graduação em Direito, orientado pela Drª. Jane Felipe Beltrão, apresentado ao Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no dia 6 de julho de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Direito.

Colonização: tentativa de apagamento

Para compreender os avanços da retomada étnica empreendida pelos *Tembé,* a partir dos indígenas crianças, é necessário discutir a ação

[2] "Desde a última década do século passado, vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como 'etnogênese' ou 'reetinização'. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas" (Luciano, 2006, p.28).

colonizadora do Estado sobre o seu território e verificar como se deu a resistência/sobrevivência durante o processo. Dessa forma, deve-se visualizar a invasão ao território *Tembé* como parte de um percurso conectado a um contexto mais amplo e inserido dentro da lógica indigenista[3] nacional, iniciada com a invasão portuguesa no limiar do século XVI, a qual efetivou saques os povos indígenas com o intuito de gerar acumulação de riquezas, utilizando a "bala" e a "bíblia", para a realização desse projeto, tendo como consequência o extermínio de vários povos nativos, produzindo genocídio[4] e etnocídio[5e6]. Sendo esse o mesmo modelo de dominação implementado no território *Tembé*, no fim do século XIX[7].

Durante o processo de colonização do atual território brasileiro, uma das sínteses foi o estabelecimento, a partir da tentativa de homogeneização e integração dos povos indígenas, da assimilação à comunidade colonial (Araújo, 2006) – como requeria a política indigenista, visando o controle dos povos nativos. Entre os vários meios para garantir esse intento é válido destacar as missões religiosas como importante "mentor" do indigenismo desenvolvido no Brasil[8].

---

[3] Entende-se o indigenismo como uma política de Estado que visa realizar a integração dos povos indígenas à Nação Brasileira hegemônica objetivando o controle dos povos indígenas e pretendendo solucionar conflitos de forma sistematizada por meio de entidades públicas. Conforme as proposições de Souza Lima: "assim, pode-se considerar indigenismo o conjunto de ideias (e ideias, i.e., aquelas elevadas à qualidade de metas a serem atingidas em termos práticos) relativas à inserção de povos indígenas em sociedades subsumidas a Estados nacionais, com ênfase especial na formulação de métodos para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seja índio. A expressão *política indigenista* designaria as medidas práticas formuladas por distintos poderes estatizados, direta ou indiretamente incidentes sobre os povos indígenas" (1995, p.14 e 15).

[4] Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Devido às epidemias, à escravização, às ações missionárias, hoje, esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas (Luciano, 2006).

[5] "É assinalado no mapa etno-histórico a existência de cerca de 1400 povos indígenas no território que correspondia ao Brasil do descobrimento. Eram povos de grandes famílias linguísticas – tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá, tucano etc. – com diversidade geográfica e de organização social" (Pacheco de Oliveira & Freire, 2006, p. 21). Após o processo inicial de colonização "[...] existem hoje no Brasil 215 povos indígenas, com uma população de aproximadamente 345 mil índios, o que representa cerca de 0,2% da população nacional. De acordo com a FUNAI, estes números referem-se somente aos índios que vivem em aldeias, estimando-se a existência de cerca de 100 a 190 mil outros vivendo fora de terras indígenas, inclusive em cidades, enquanto há ainda indícios de mais ou menos 53 grupos sem qualquer contato com a sociedade (isolados), fora aqueles que começam a reivindicar a condição de indígenas (denominados "emergentes" ou "resistentes")" (Araújo, 2006, p. 25).

[6] Entendido como: [o] processo político imposto a uma etnia que compreende a "desintegração" cultural e linguística que não necessariamente implica em destruição física, mas que se desenvolve em contextos de extrema violência ou de "cordialidade" violenta. O processo de etnocídio pode assumir contornos mais graves, os quais podem se configurar em genocídio, tomado como ódio racial e étnico cometido contra grupos específicos, configurando-se como ação que corrói as relações interétnicas e conduz ao extermínio físico (Fernandes, Silva & Beltrão, 2011, p. 397).

[7] Conforme indica Fernandes: as ações do Estado no sentido de "educar" o povo para o trabalho, aliadas a missões religiosas que tinham um grande interesse nos indígenas da região, deram início, no final do século XIX, à implantação das missões religiosas dentro do território Tembé (2013, p. 22).

[8] Pacheco de Oliveira e Freire citam em seu texto da seguinte forma: "o direito de padroado definiu a organização administrativa das missões religiosas no Brasil colonial. Tal direito, concedido por delegação papal aos reis de Portugal, tornava esses monarcas chefes civis e religiosos do clero. Em troca da garantia de propagação da fé cristã junto aos gentios nas novas terras conquistadas, a hierarquia eclesiástica portuguesa submeteu-se ao Estado: o clero era funcionário e a igreja um departamento do reino, representando a religião oficial" (2006, p. 46).

Assim, era possível ao clero livre acesso aos povos indígenas, empreendendo a realização do seu trabalho de catequese e possibilitando a rápida expansão do sistema colonial, ocupando territórios e defendendo novas fronteiras, desenvolvendo com isso os chamados aldeamentos (Araújo, 2006), destinação de áreas onde eram reunidas diversas etnias indígenas em uma única comunidade sob a administração de ordens religiosas e que seguiam o chamado regimento das missões, visando, em especial, facilitar o trabalho de assistência religiosa (Araújo, 2006).

A "assistência religiosa" estava a cargo das atividades missionária e objetivava destruir as religiões indígenas na figura dos pajés/xamã, seus guias espirituais, além da conversão das lideranças étnicas, visando o controle social. Esse mecanismo não se desenvolveu somente por meio da cooptação das direções políticas e religiosas, mas, também, por meio da educação dos curumins, com o intuito de alcançar toda a aldeia e capilarizar essa estrutura[9].

Olhando atentamente esse processo é possível notar que as ações implementadas no contexto nacional são similares às ações do contexto *Tembé*, por meio da aliança Estado e Igreja Católica, uma atualização dos objetivos colonialistas. Teve a pretensão de alcançar o projeto "civilizatório" e colonizador, que visou alterar o estilo de vida indígena, abandonando a "barbárie" e a "selvageria" para adotar espírito, valores e comportamentos considerados "adequados". A submissão facilitaria a realização das metas centrais planejadas por essa aliança, tais como o alargamento das fronteiras econômicas e a defesa do território para possibilitar a dinamização da região nordeste do Estado do Pará. Para chegar ao objetivo, o meio encontrado pelo Estado foi conceder à Igreja a competência da colonização, por meio da ordem dos capuchinhos, na figura do frei Carlos de São Martinho (Fernandes, 2013).

A cooptação das lideranças mediante a promessa de torná-los colonos, membros da nação brasileira, utilizando a fé e o trabalho para isso, de maneira semelhante à metodologia empregada pelas missões religiosas no período colonial, estava presente. Os indígenas seriam transformados em mão de obra para o projeto colonizador, fazendo-os deixar de lado seu estilo de vida, pois este ia de encontro com o modelo ideológico da colonização, como afirma Fernandes: "sendo assim, a estratégia missionária comportava promessas de salvação pela fé e vida melhor a partir da "transmutação" de indígenas em colonos, ou seja, deixar a condição de "selvagens" sem alma para se tornar "civilizados" disponíveis ao projeto da colonização" (2013, p. 22).

Mecanismo perverso que consumiu a cultura *Tembé*, deixando espaço para a implantação da doutrina colonialista. Eliminar a autonomia, a independência na realização das atividades cotidianas, a autossustentação, além de desestruturar socialmente o povo, foram estratégias empregadas com o objetivo de dificultar a afirmação da identidade étnica *Tembé*,

[9] Como salientam em sua análise Pacheco de Oliveira e Freire: "como estratégia missionária havia a adoção de intérpretes, as 'línguas', ou o aprendizado do idioma indígena, permitindo o ensino do evangelho às crianças através do aprendizado da escrita e da leitura. Nos 'colégios de meninos', os curumins eram educados através da música sacra e de práticas litúrgicas, utilizando os jesuítas instrumentos pedagógicos como catecismos, vocabulários e gramáticas elaboradas com o auxílio de intérpretes" (2006, p. 47).

impondo, assim, a nova identidade de "cristão", "trabalhador", "moralizado" e "civilizado".

Como nas missões do início da colonização do território brasileiro, a utilização da educação para os curumins como forma de "civilização" foi implementada. Foram construídos educandários para meninos e meninas, durante o avançar da ocupação, nos quais eles e elas eram modelados(as) nos costumes ocidentais sob ótica etnocêntrica[10], ensinado que a sua cultura não era boa e deveria ser deixada de lado para poder alcançar "virtudes mais dignas", passando para a normalidade que "as crianças passem a frequentar o Instituto dos Capuchinhos em regime de internato para catequese e educação, sendo privadas do convívio social com familiares e demais parentes" (Fernandes, 2013: p. 32).

Esse modo de dominação, através da mudança cultural imposta aos *Tembé,* utilizava o ensino de profissões, de arte, da leitura, da escrita, entre outros ofícios, como meio para se garantir um "desenvolvimento muito grande" do povo nativo[11]. O processo etnocentrista, vivenciado pelo povo *Tembé,* foi o que impulsionou o conceito de desenvolvimento, quando se desrespeita a cultura local existente, mudando-a drasticamente em nome de costumes dos não indígenas que seriam os "corretos", ideais alheios, que na verdade estão fora do contexto indígena.

Tal postura ditou a forma de controle, o extermínio físico, cultural, linguístico e homogeneização implementada e acompanhou a transformação produzida pela colonização no território *Tembé*, ignorando o complexo sistema elaborado historicamente por esse povo, repassado pela tradição oral e outros mecanismos existentes na comunidade, ignorando, também, as suas formas próprias de organização tanto a política, a social, a jurídica e a econômica (Fernandes, 2013). Dessa forma, essa etnia passou a ocultar a sua identidade[12]. De tal maneira, os *Tembé*, há muito tempo sofre com o não reconhecimento do seu sistema próprio de organização, por muito tempo se ocultaram com medo de dizer quem são[13].

Porém, o poder, em si, é uma faca de dois gumes, operando de cima para baixo como dominação, e de baixo para cima como resistência. E nessa dialética ao lado do rastro de destruição cultural deixado pelo Estado na

[10] "Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência" (Rocha, 1988, p.5).

[11] Fernandes analisa o processo como pautado na: "concepção política e educacional e as ações do Estado estando pautadas na época, onde 'desenvolvimento' está fortemente atrelada à visão integracionista e civilizatória que pautou a atuação do Estado junto aos povos indígenas até o final do século passado" (2013, p. 30).

[12] Conforme aponta Fernandes: "tais fatores somados às perseguições fizeram parte das estratégias utilizadas para oprimir e terminaram "obrigando" os Tembé a "ocultar" a identidade étnica e, consequentemente, produzem a 'invisibilização' do povo e a não garantia dos direitos. Durante longo tempo a reação foi silenciosa, jamais deixaram de existir, 'preferiram' permanecer 'invisíveis', 'camuflados', recolhidos com receio de novas perseguições e ações discriminatórias" (2013, p. 36).

[13] Segundo Fernandes: "[de] acordo com os relatos Tembé, falavam na língua somente com os familiares, poucas vezes publicamente, apenas em momentos de embriaguez, o que era motivo de zombaria pelos moradores locais. As canções que lembravam a pertença, cantadas apenas em alguns momentos quando eles estavam no roçado, à beira do fogão, lavando a roupa no igarapé, as danças, as pinturas, foram sendo deixadas para trás, esquecidas no tempo, o artesanato ainda continuava sendo feito, embora em quantidade reduzida, porque era útil para muitos colonos no transporte de grãos, alimentos entre outros e serviam de fonte de renda para as famílias". (2013, p. 38).

identidade *Tembé*, segue a rebeldia de um povo que não se entrega e resiste articulando formas de agências, sua capacidade de coordenar as próprias ações com outros e contra outros, de formar projetos coletivos, de persuadir, de coagir, sendo essa categoria acadêmica entendida como: "uma capacidade de todos os seres humanos, ao passo que sua forma e, por assim dizer, sua distribuição sempre são construídas e mantidas culturalmente" (Ortner, 2007, p. 58).

Entender a possibilidade de agências coletivas para educação etnicamente diferenciada permite destacar alguns passos do povo *Tembé* em direção a etnogênese (Luciano, 2006), em direção a um processo em que povos considerados extintos em documentos oficiais resgatam a possibilidade de reafirmar a sua identidade étnica escondida e a atualizam como fonte de mobilização política e reorganização sociocultural (Luciano, 2006; Pacheco de Oliveira, 2006), não corresponde apenas ao retorno físico de um determinado grupo culturalmente diferenciado, como também abarca processos de transformação social pelos quais passa determinado grupo étnico, não apenas politicamente, mas também em conteúdo de definição de identidade, seleção e incorporação de elementos ressignificados (Geertz, 1998).

Considerando ainda a "nova legislação", fortalecida a partir da Constituição Federal de 1988, lideranças tradicionais e políticas dos povos indígenas passam insistentemente a discutir sua presença etnicamente diferenciada dentro de um Brasil inscrito como "plural", mas que atua como nação singular que nega aos povos indígenas o direito de serem ao mesmo tempo cidadão brasileiro sem deixar de ser indígena desta ou daquela etnia. Fato que se deve ao entendimento liberal da noção de cidadania, mantida no campo do direito que, não admite a etnocidadania[14] como quer Beckhausen (s/d) ou de dupla cidadania[15] como requer Luciano (2006).

A luta pelo direito de exercer a identidade étnica, invisibilizada com a colonização, do povo *Tembé* ganha fôlego no fim da década de 1990, e se insere ao contexto nacional das lutas dos movimentos indígenas pós-constituição de 1988, começando a se reorganizar, procurando reunir os membros da comunidade para lutar pelos direitos e voltar à prática de costumes e tradições que foram obrigados a deixar de lado (Fernandes, 2013).

A emergência do povo *Tembé* leva a luta por uma educação etnicamente diferenciada, pois a falta de escolas indígenas nas aldeias do Jeju e Areal nega esse direito a esse povo. Essa ausência obriga as crianças *Tembé* a estudarem em escolas não indígenas o que dificulta o avanço da identidade pois "não proporciona educação diferenciada como almejada por eles" (Fernandes, 2013, p. 53). Entretanto, a partir do nosso campo,

[14] "Igualmente, os processos políticos de construção de uma assistência social adequada devem observar as práticas culturais indígenas, eis que na sua complexidade como cidadão o sujeito de direitos indígenas possui todas as dimensões da cidadania e mais uma, a qual nomeio etnocidadania, que é o direito à diversidade cultural e todas as suas implicações" (Beckhausen, s/d, p.14).

[15] "Alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. Isto porque os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos" (Luciano, 2006, p. 87).

verificamos que mesmo sem uma educação etnicamente diferenciada a etnogênese, se consolidou e a luta pela dupla cidadania (Luciano, 2006) é observada desde as crianças.

"Sou indígena": retomada étnica

A situação para os *Tembé* é um desafio a ser superado, pois a falta de escolas indígenas se mostra como um entrave para o povo. A escola pensada por eles deve estar localizada dentro da aldeia e ter estruturas de acordo com suas especificações (Fernandes, 2013). Devendo desenvolver as atividades de acordo com a realidade local, mantendo o registro da língua materna, portanto pleiteiam educação bilíngue, buscando formação de professores da própria comunidade e a publicação de materiais didático-pedagógicos[16].

O que não ocorre. E suas consequências foram percebidas durante as observações feitas em campo, especificamente, no acompanhamento/execução do desenvolvimento das oficinas[17] ministradas nas escolas Francisco Nunes e Odojober de Souza Botelho, ambas no município de Santa Maria do Pará, as quais abrigam crianças indígenas e não indígenas.

As oficinas foram conduzidas por meio de entrevistas não direcionadas com crianças indígenas e não indígenas. Foram apresentadas questões gerais durante a conversa, abordando temas como diversidade cultural, diversidade étnica e diversidade religiosa, ressaltando sua importância para todas as sociedades humanas, o que as torna questões relevantes para o aprendizado em sala de aula. Sempre se enfatizou a importância de que todos interagissem durante a oficina.

Inicialmente, foi pedido para que se olhassem, visualizassem os colegas que estavam à sua direita, os da sua esquerda, reparassem na cor do cabelo, no formato dos olhos, dos lábios, percebessem se o cabelo era loiro, castanho ou preto. Foi colocado que esse exercício é muito utilizado na Antropologia, e, na verdade, nós, como seres humanos, praticamos a observação todos os dias. Todos nós observamos ao olhar para alguém e, também, vamos além, criando ideias preconcebidas sobre essa pessoa; construímos um preconceito, uma ideia elaborada previamente sobre ela. Esse julgamento é construído por meio de suas características físicas e baseado em nossa formação social, familiar e escolar. Assim, criamos uma série de conceitos elaborados por meio dessa junção: primeiro o olhar e, em seguida, o entendimento prévio, sendo o inverso verdadeiro. Essa abordagem permitiu iniciar o debate sobre a desconstrução desses

[16] A escola: "... é entendida pelos *Tembé* como parte fundamental para aprendizado da língua e da cultura *Tembé*, para tanto, é necessário um modelo de ensino que contemple as diferenças culturais do povo. Deve ser uma educação ministrada por professores indígenas e quando isso não for possível, os educadores devem ser sensíveis e conhecedores da realidade do povo. Sendo assim, a escola estaria a serviço da construção da autonomia e autodeterminação dos *Tembé*, atuando juntamente com a comunidade no fortalecimento da cultura e na reafirmação da identidade" (Fernandes, 2013, p.65).

[17] Foram realizadas várias oficinas, durante o campo realizado em outubro de 2015. Contudo, apresentamos apenas os pontos centrais da metodologia utilizada nas oficinas com o objetivo de facilitar a análise.

preconceitos, mostrando para as crianças que eles são oriundos da formação familiar, social e são construídos por meio da escola.

Sendo possível, desse modo, chamar a atenção para as diferenças. Utilizamos a própria observação das crianças como ferramenta de desconstrução, apontando que as nossas diferenças são uma condição humana, que somos pessoas e, por isso, diversos. Quando foram questionadas se havia alguém igual na sala, a resposta foi unânime: não! Para reforçar essa ideia foi contada a história do Guariba[18] e da Preguiça, reservada e repassada pelo cacique Miguel *Tembé*, o senhor das histórias *Tembé/Tenetehara*:

> Segundo a história, o Guariba perdeu os pais quando ainda era recém-nascido. O tempo passou e, aos 15 anos de idade, ele resolveu buscar as referências das suas origens. O Guariba queria saber mais sobre seus pais. A maneira que encontrou para descobrir algo foi sair pelo mundo perguntando como seu pai cantava. A todos indagava, mas ninguém sabia responder ao certo. Alguns diziam uma coisa, outros afirmavam algo totalmente diferente. Não tinha jeito nenhum para encontrar! Foi então que o Guariba, passando pela casa da Preguiça, resolveu indagá-la: - Preguiça, tu sabes me contar como o meu pai cantava? A preguiça pacientemente respondeu: - Sim, eu sei. O Guariba ficou animado e logo já queria saber a resposta: - Então como é? - Ele estava afoito, depois de tanto tempo de procura. Foi então que o informante, calmamente, começou a cantar. A forma de cantar da preguiça era semelhante à do Guariba, mas com tom diferente. De todo modo, foi o suficiente para o Guariba relembrar do Canto do seu pai (Carvalho, 2017, p. 44).

A história foi comparada ao processo vivido pelo povo *Tembé* de Santa Maria do Pará, pois, assim como o Guariba teve seus antepassados mortos, ficando sozinho no mundo e sem quem o ensinasse o modo de assoviar, os *Tembé* sofreram com o etnocídio e tiveram seus valores culturais afetados, enfrentando dificuldades para transmitir seus costumes às próximas gerações. Contudo, conseguiram superar esse problema ao iniciar a busca pela reestruturação de sua identidade étnica com o auxílio de seus parentes do Alto Rio Guamá (Fernandes, 2013), da mesma forma que o Guariba foi auxiliado pela Preguiça. Uma história que ensina às crianças a importância de buscar seus direitos e conquistar o próprio lugar no mundo[19].

[18] "Guariba" (também chamado de bugio, barbado ou macaco-ruivo, conforme a região) é o nome popular, no Brasil, para os macacos do gênero Alouatta, conhecidos mundialmente como howler monkeys (macacos uivadores). São primatas neotropicais, famosos pelos uivos potentes que podem ser ouvidos a vários quilômetros de distância.

[19] Fernandes coloca que "[d]a mesma forma, a história da guariba que perdeu o pai e sai em busca do canto que ouvia entoar quando vivo, retrata a busca pelos referenciais culturais e linguísticos em tempos de muitas mudanças Seu Miguel explica que como a guariba, que procurava saber sua história pelo canto de seu pai, o povo Tembé também saiu em busca de suas raízes, solicitando apoio dos parentes das outras terras indígenas Tembé para reaprender o canto, para reaprender a ser Tembé Tenetehara" (2013: p. 162).

Após a apresentação desse conceito, iniciou-se a segunda etapa da atividade: as crianças foram orientadas a responder determinadas perguntas e a ilustrar suas compreensões por meio de desenhos. Perguntou-se: o que é uma árvore? O que é uma casa? O que é um indígena? E, como eu me vejo? Solicitou-se que as respostas fossem apresentadas individualmente, em uma única folha. No total, foram elaborados 65[20] folhas contendo as respostas das quatro perguntas[21]. Surgiram respostas diversas, como: "eu sou índia, filha de índio e neta do cacique", passando por "o índio é homem e vive da mata", até "índio é uma pessoa que anda nu". Todas pertencem a um dos três grandes grupos de compreensão: (1) descrição romantizada dos povos indígenas; (2) descrição do indígena como selvagem; (3) descrição do indígena como cidadão.

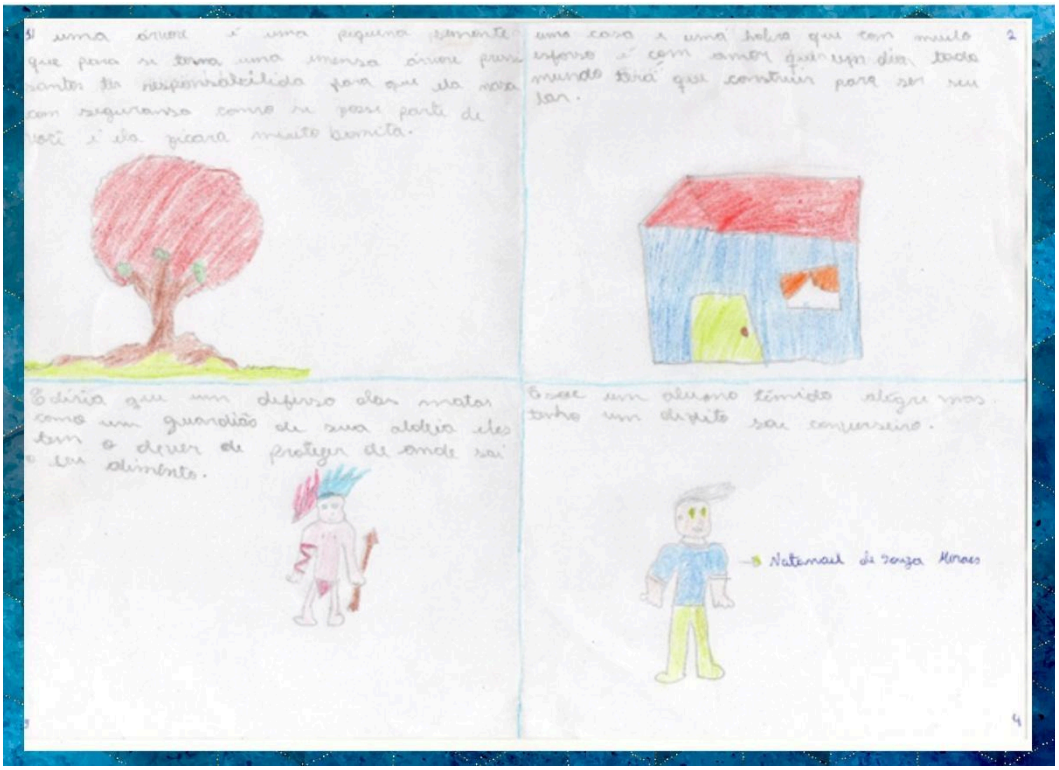
Figura 1. Descrição do indígena como cidadão



Fonte: Criança *Tembé* (2015)

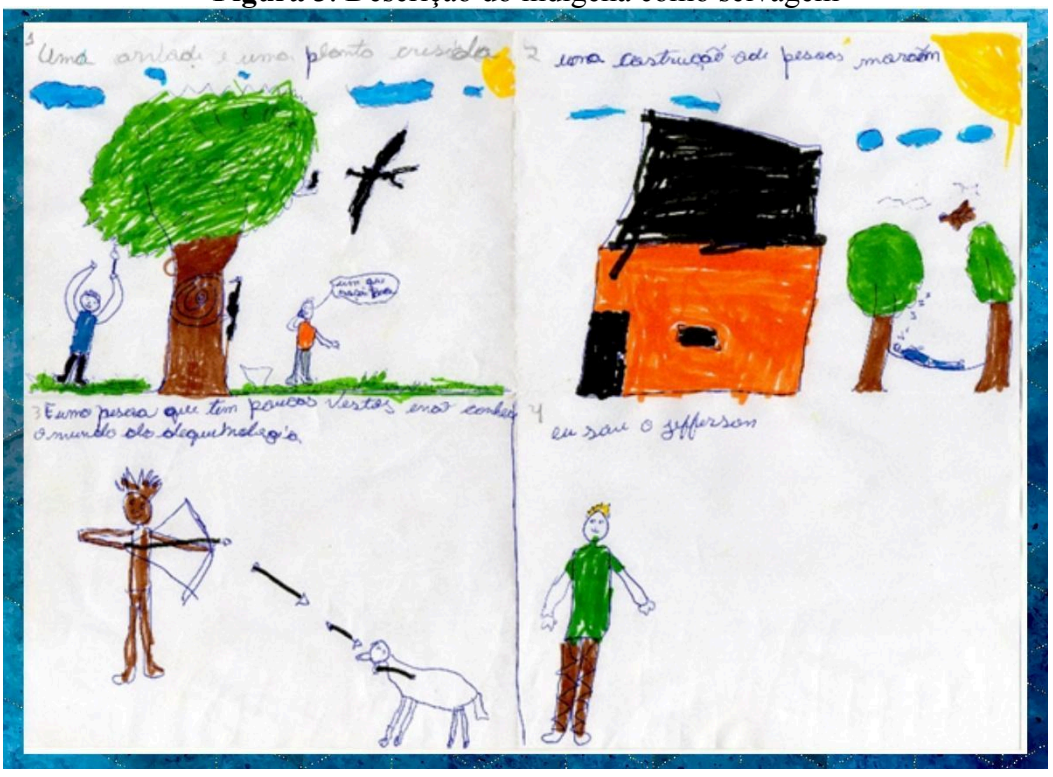
[20] Para a análise deste trabalho serão utilizadas 18 folhas produzidas pelas crianças.
[21] Para esse trabalho só serão analisadas as respostas das perguntas: o que é um índio? E, como me vejo?

Figura 2. Descrição romantizada dos povos indígenas



Fonte: Criança *Tembé* (2015)

Figura 3. Descrição do indígena como selvagem



Fonte: Criança *Tembé* (2015)

A visão romantizada diz respeito à compreensão essencialista sobre os povos indígenas, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil.

Trata-se da perspectiva que concebe o indígena como apenas ligado à natureza, somente o protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo "branco", com suas regras e valores. Nessa leitura, o indígena viveria em uma sociedade contrária à sociedade moderna.

A segunda concepção se refere ao indígena como cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e por tantos outros adjetivos e denominações negativas. O indígena hostil e indomável, taxado de insubmisso pelo pensamento colonialista, é apresentado como um empecilho ao progresso.

A terceira linha de entendimento baseia-se em uma imagem cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que guarda relação com o processo de redemocratização do país, iniciado, no século passado, nas décadas de 1980 e 1990, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988. É uma percepção que reconhece o indígena como sujeito de direitos e respeita a sua etnocidadania (Beckhausen, s/d). Comparando as três categorias com as respostas apresentadas pelas crianças à pergunta "o que é um índio?" Temos o seguinte quadro:

Quadro 1. Percepções sobre a identidade indígena: O que é ser índio?

CRIANÇA	DESCRIÇÃO ROMANTIZADA DO INDÍGENA	DESCRIÇÃO DO INDÍGENA COMO SELVAGEM	DESCRIÇÃO DO INDÍGENA COMO CIDADÃO
Ana[22]	"É um homem que anda pela mata e protege a sua aldeia"		
Barbara			"Uma pessoa"
Renata	"Porque os índios se vestiam assim de saia e peito para fora. Uma pessoa boa um amigo"		
Paulo		"O índio só vive na mata caçando"	
Joana			"Índio é uma pessoa normal como qualquer outra pessoa que pode se vestir normalmente pode ter um celular pode estudar pode ser como qualquer pessoa e ainda os índios sofrem preconceitos."
Carla			"Um ser humano"

[22] Os nomes utilizados são fictícios, pois nem todas as crianças se identificaram nos desenhos e, como estratégia metodológica de apresentação, a melhor alternativa encontrada para contornar essa problemática foi essa.

Bianca			“É uma pessoa como nós com seus costumes e tradições”
Carlos		“O que vive na mata”	
Rafael		“O índio é um homem que mora em uma oca na mata”	
Jose	“O índio é para mim um caçador que vive na floresta”		

CRIANÇA	DESCRIÇÃO ROMANTIZADA DO INDÍGENA	DESCRIÇÃO DO INDÍGENA COMO SELVAGEM	DESCRIÇÃO DO INDÍGENA COMO CIDADÃO
Maria			“É uma pessoa como nós”
Rosa	“O índio é o protetor da floresta”		
Clara			“Ele é um *Tembé”*
Igor	“O índio é o defensor da natureza a muitos anos atrás”		
Mariana	“O índio é uma pessoa que batalha por sua terra”		
Lucas	“Índio é uma pessoa muito antiga que até hoje tem vivido”		
Amanda		“Um índio que vive no mato, eles não têm roupas para vestir eles ficam pelados”	
Gabriela		“Um índio é um caçador é um cara sem roupa sem calçados que fica na mata”	
Jerffenson		“É uma pessoa que tem poucas vestes e não conhece o mundo democracia”	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Observa-se que a opinião das crianças, manifestada no quadro acima, aponta para uma tendência também perceptível no cotidiano: o crescimento de pessoas e de segmentos sociais que vêm superando a compreensão estereotipada sobre os povos originários. Em outros termos, amplia-se a consciência de que os povos indígenas são um dos pilares da sociedade brasileira e constituem referência importante — senão central — da identidade nacional, assim como o é a população negra; sem a contribuição histórica e presente desses grupos, o Brasil não seria o que é. Esse movimento de reapropriação da própria história e das origens pode significar um reencontro do país consigo mesmo, condição para um desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário, à altura da diversidade étnica e cultural de seu povo.

Essa reconfiguração da imagem "genérica" do indígena no imaginário social contribui diretamente para a luta do povo *Tembé* pela dupla cidadania (Luciano, 2006), ao fortalecer a reafirmação de sua identidade étnica e abrir novas possibilidades de avanço. Essa hipótese encontra respaldo nas respostas à pergunta "Como me vejo?", em que várias crianças se autoidentificaram como *Tembé* ou, mais amplamente, como indígenas.

Quadro 2. Autoidentificação das crianças sobre sua etnia: Como eu me vejo?

CRIANÇA	AUTO IDENTIFICADO INDÍGENA	NÃO SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA
Ana		"Eu sou uma menina bonita alegre eu sou bacana"
Barbara	"Eu sou uma índia"	
Renata	"Eu sou índia filha de índio e neta do cacique"	
Paulo		"Eu sou um rapaz doce"
Joana	"Sou indígena tenho 10 anos tenho cabelos castanhos me acho uma pessoa legal sorridente e alegre!"	
Carla		"Eu sou uma menina"
Bianca		"Sou uma menina que gosta de estudar e gosto de brincar."
Carlos		"Amoroso"
Rafael		"Eu sou um menino obediente e inteligente"
Jose		"Eu sou uma menina alegre eu gosto muito de lê livros e escrever e gosto de brincar"
Maria		"Eu me chamo maria e tenho 10 anos, gosto de estudar e de brincar de boneca."
Rosa		"Eu sou uma menina linda"
Clara		"Eu sou uma menina educada"
Igor		"Eu sou uma pessoa bem legal gosto de estudar"
Mariana		"Eu sou obediente"
Lucas	"Eu sou um índio que gosta de pescar e caçar"	

Amanda		"Eu sou uma menina muito estudiosa das minhas aulas"
CRIANÇA	**AUTO IDENTIFICADO INDÍGENA**	**NÃO SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA**
Gabriela		"Eu sou uma pessoa legal gosto de conversa com os outros"
Jerffenson		"Eu sou o jerffenson"

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A comparação entre a autoafirmação e a visão que as crianças indígenas têm sobre o que significa ser indígena indica que o processo de etnogênese (Luciano, 2006) *Tembé* se encontra em estágio avançado, e que as novas gerações demonstram preocupação com a recuperação do valor e do significado dessa identidade. O processo de reafirmação da identidade *Tembé* e o orgulho de ser indígena — demonstrado pela fala da interlocutora Joana: "Índio é uma pessoa como qualquer outra; pode se vestir normalmente, ter um celular, estudar; pode ser como qualquer pessoa." — vêm contribuindo para recuperar, paulatinamente, uma identidade ofuscada ao longo de anos de repressão colonial. Esses dois vetores — a reafirmação identitária e o orgulho — têm possibilitado a retomada de atitudes e comportamentos mais afirmativos, como a autoafirmação em escolas não indígenas, indicativo de um horizonte sociocultural mais promissor.

O canto do guariba

A nova geração *Tembé* nasce, cresce e vive com um olhar renovado para o futuro — concretamente possível e alentador —, distinto do das gerações passadas, que nasciam e viviam sob a consciência da possível tragédia do desaparecimento de seu povo. A reafirmação da identidade não é um detalhe na vida dessa etnia; trata-se de um momento profundo de sua história, um marco de conquista e virada na narrativa traçada pela colonização estatal.

Contudo, tais sentimentos vêm acompanhados de preocupações diante de novos desafios: como manter a identidade *Tembé* sem negar as garantias da cidadania brasileira? Como ser brasileiro sem renunciar ao pertencimento *Tembé*? Essas questões evidenciaram-se, na prática, em posturas duais de algumas crianças durante as oficinas: mostraram-se positivas em relação a ser indígena, mas não se autoidentificaram nos desenhos, tampouco o verbalizaram. Assim, é possível que mais crianças pertençam à etnia *Tembé*, mas tenham deixado de se afirmar como tal por vergonha do público presente ou por terem compreendido de modo distinto as perguntas. Isso se observa em respostas que denotam familiaridade com interações cotidianas do povo *Tembé*, como, por exemplo: "índio é uma pessoa, mas que tem outra religião que tem seu tempo e a sua família e todos da tribo são irmão, mas as vezes tem as suas discussões[23]" (sic).

[23] Gersem apresenta algumas pistas para essa problemática: "entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade

Ao visualizar as agências (Ortner, 2007) produzidas pelas crianças *Tembé* durante as oficinas, é possível identificar uma forma de luta contra a discriminação e a colonização. Um ato de resistência por parte dos autoidentificados, que contribui para a luta coletiva *Tembé* em torno da dupla cidadania (Luciano, 2006), fortalece o processo de etnogênese (Luciano, 2006) e subvertendo a história de colonização, pois se nos educandários as crianças eram formatadas para reproduzir o pensamento ocidental e com isso apagar a identidade indígena, hoje elas dão demonstração da persistência desse povo e apresentam sua cidadania *Tembé* com orgulho.

A importância dessa agência (Ortner, 2007) ganha mais relevância se for levado em consideração que sua execução foi exercida dentro de uma escola não indígena, em um município construído como cerco às aldeias *Tembé*. A Região, hoje, é habitada por pessoas não indígenas que pensam a não existência de indígenas em Santa Maria, como afirma dona Nanci, uma interlocutora que durante a visita à vila do Prata contou que os indígenas " não vivem mais aqui faz muito tempo, desde que os padres chegaram" ou como as crianças não indígenas que colocaram em suas respostas afirmações como: "O índio é o defensor da natureza a muitos anos atrás" ou respostas estereotipadas: "um índio que vive no mato, eles não têm roupas para vestir eles ficam pelados".

Retomar e reafirmar a identidade *Tembé* se coloca como uma conquista, um marco importante na trajetória política desse povo. A possibilidade de o Guariba encontrar o seu lugar no mundo e não ter receio de realizar essa busca orienta a novos caminhos e apresenta outros desafios. Ele ruma cantando na estrada da cidadania.

sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas" (Luciano, 2006, p. 40).

Referência bibliográficas

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a "Lei dos Brancos"**: o direito à diferença. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BECKHAUSEN, Marcelo Veiga. **As consequências do reconhecimento da diversidade.** *In:* SCHWINGEL, Lúcio Roberto (org.). Povos indígenas e políticas públicas da assistência social no Rio Grande do Sul: subsídios para a construção de políticas públicas diferenciadas às Comunidades Kaingang e Guarani. Porto Alegre: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS) do Rio Grande do Sul, [s.d.].

CARVALHO, Miguel. **Cacique Miguel:** o senhor das histórias Tembé | Tenetehara. Organização de Jane Felipe Beltrão, Rhuan Carlos dos Santos Lopes, Edimar Antonio Fernandes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

FERNANDES, Edimar A.; SILVA, Almir Vital da; BELTRÃO, Jane Felipe. **Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA):** um relato sobre a luta por direitos étnicos. Amazônica: Revista de Antropologia, v. 3, p. 392-406, 2011.

FERNANDES, Edimar Antonio. **Luta por direitos**: estudo sobre a Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA). 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** fatos e leis em uma perspectiva comparativa. *In:* GEERTZ, Clifford. O saber local. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 249-356.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORTNER, Sherry B. **Poder e projetos:** reflexões sobre a agência*. In:* GROSSI, Mirian Pilar; ERKERT, Cornélia; FRY, Peter (org.). Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: ABA/Nova Letra, 2007.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Recebido em: 22/08/2025* Aprovado em: 12/11/2025* Publicado em: 31/12/2025

DO *MÖTIRO* À *SAYAÑA*: ETNOGRAFIA MULTILOCAL DE MATEMÁTICAS *OUTRAS* NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BOLÍVIA

MARCELA LOPES DE SANTANA[1]
UNESP, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-5003-6966

HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES [2]
UNESP, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-5021-6852

RESUMO: *Este artigo investiga as matemáticas presentes nos documentos curriculares da Bolívia. Objetiva inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das Nações Guaraní (Santa Cruz de La Sierra) e Qullana Aymara (La Paz), mapeando os discursos constitutivos de tais currículos, considerando como se relacionam com a cultura local e constroem políticas de conhecimento próprias. A pesquisa adota a etnografia multilocal para rastrear discursos, metáforas e tramas nos documentos da Educação Primária Comunitária Vocacional. A fundamentação teórica dialoga com a Antropologia Crítica e os estudos decoloniais, permitindo compreender como esses currículos rompem com modelos eurocêntricos e propõem perspectivas pedagógicas enraizadas nos saberes indígenas. Os resultados apontam para a presença de formas outras de conceber currículo e matemática, orientadas pelo Vivir Bien, que integram cultura, território, língua e produção comunitária. Conclui-se que os currículos contribuem para práticas educacionais decoloniais e para a valorização das epistemologias indígenas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Currículo; Educação Primária; Educação Intercultural; Decolonialidade; Matemática.*

ABSTRACT: *This article investigates the mathematics present in Bolivia's curricular documents. It aims to inventory these documents, with emphasis on the regionalized curricula of the Guaraní nation (Santa Cruz de La Sierra) and the Qullana Aymara nation (La Paz), mapping their constitutive discourses and analyzing how they relate to local culture and construct their own knowledge policies. The research adopts a multilocal ethnography to trace discourses, metaphors, and plots in the documents of Community Vocational Primary Education. The theoretical framework dialogues with Critical Anthropology and decolonial studies, enabling an understanding of how these curricula break with Eurocentric models and propose pedagogical perspectives rooted in indigenous knowledge. The results highlight alternative ways of conceiving curriculum and mathematics, guided by Vivir Bien, integrating culture, territory, language, and community production. It concludes that these curricula contribute to decolonial educational practices and the valorization of indigenous epistemologies.*

KEYWORDS: *Curriculum; Primary Education; Intercultural Education; Decoloniality. Mathematics.*

---

[1] Líder do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC). Coordenadora Pedagógica no Município de Paulínia - SP.

[2] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, câmpus de Presidente Prudente.

Introdução

As disputas em torno do currículo escolar no Brasil revelam tensões profundas entre a diversidade sociocultural do país e os projetos políticos que buscam homogeneizar os processos educativos. Recentemente, passamos por uma reforma no campo curricular, decorrente da lei que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (Brasil, 2017). Apesar do documento reforçar que não é currículo, a obrigatoriedade do seu cumprimento na íntegra, torna-o um currículo único, em um país tão diverso, já que estados e municípios não conseguem fugir das amarras do seu texto na construção de seus documentos curriculares estaduais e municipais. Carmen Teresa Gabriel[3] (2015) aponta que as políticas da produção de tal documento afirmam a regulação do campo educacional por uma lógica hegemônica que é a lógica econômica neoliberal. Para ela, "em nome da necessidade de construção de um sistema educacional" (Gabriel, 2015, p. 294) surge um movimento de centralização curricular que fortalece um discurso de nação que é antagônico à pluralidade e à diversidade, ou seja, à noção de heterogeneidade, um discurso de nacional que "apaga e silencia as diferenças culturais" (Gabriel, 2015, p. 293).

Ao contrário do Brasil, a Bolívia, após se configurar um Estado Plurinacional, realizou um processo de reforma curricular, "planificando/implementando currículos regionalizados – coordenado pelo Ministério da Educação juntamente com suas diversas nações e povos indígenas e originários campesinos, a partir de um sistema que se caracteriza intracultural, intercultural e plurilíngue" (Gonçalves; Urquiza, 2017, p. 42). São vinte os currículos regionalizados da Bolívia disponíveis hoje.

Assim, em minha pesquisa de doutorado, questionando a política de lugar e a política de conhecimento, interrogo: "Os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados, por serem destinados aos seus diferentes povos indígenas, com suas línguas específicas, guardam relação com a cultura local e concebem matemáticas outras em seu discurso, suas metáforas e suas tramas, reconhecendo a política de lugar e gerando novas políticas de conhecimento?". Como objetivo busquei: Inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das Nações *Guaraní* (Santa Cruz de La Sierra) e *Qullana Aymara* (La Paz), mapeando os discursos constitutivos de tais currículos. Para isso, rastreei os discursos, as metáforas, as tramas e os vínculos entre currículo, culturas locais e matemáticas presentes nos documentos da Educação Primária Comunitária Vocacional da Bolívia, em uma etnografia multilocal.

Nesse processo, um documento levava a outros documentos e fui seguindo a trilha de artigos, dissertações, matérias de jornais, que revelavam como os documentos curriculares foram elaborados. Conteve o meu inventário o levantamento destes documentos principais: *Ley n. 70 de la*

[3] Cabe ressaltar que a escrita do nome completo dos autores e das autoras é uma decisão intencional, visto que a maioria são brasileiros/as, bolivianos/as e sul-americanos/as e, como opção decolonial, carecem serem reconhecidos/as.

Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" (Bolivia, 2010), *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia* (Bolivia, 2012); *Programa de estudio primero a sexto año de escolaridad, da Educación Primaria Comunitaria Vocacional* (Bolivia, 2014) ; *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní* (Bolivia, 2014); *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio* (La Paz, 2019). Neste artigo, em virtude do espaço, não explicitarei a leitura feita dos dois primeiros documentos citados.

Como estratégia metodológica da etnografia realizei a descrição densa dos documentos e dos caminhos que fui percorrendo para tecer a etnografia. Evitei quadros, esquemas e outras estratégias empregadas em pesquisas documentais, ao invés disso, detalhando o andar entre papéis tal como descrito nas seções deste artigo. Fiz anotações em caderno e margens de textos impressos sobre as curvas, desvios e retornos realizados ao longo do percurso. Pastas, subpastas, rascunhos e reflexões em arquivos de textos datados também complementam o material que antecede o texto etnografado.

Escolhi me ater nos currículos regionalizados *guaraní*, presente na região de Santa Cruz de La Sierra, e no *qullana aymara*, presentes na região de La Paz, pois estive na Bolívia, nesses dois lugares, observando o espaço social de circulação dos documentos curriculares. Minha estada, junto ao meu grupo[4], ocorreu no mês de fevereiro de 2022, durante vinte dias, divididos entre as duas cidades. Visitei universidades, *Dirección Departamental de Educación Santa Cruz*, que corresponde a uma Secretaria Estadual de Educação aqui no Brasil, o *Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia*. Conversei informalmente com alguns educadores, porém, essa etnografia se constitui mesmo a partir dos documentos, que para serem compreendidos foram investigados ao longo e contracorrente, tendo seus discursos, suas metáforas e suas tramas, identificados nesta compreensão.

Nesta busca, procurei compreender se haviam formas outras de conceber currículo e Matemática, identificando como se constroem os vínculos entre língua, território, cultura, interações sociais e currículo em um país também diverso.

Por isso recorri à antropologia, que "para além de um mero inventário de outras possibilidades de visões de mundo e de formas alternativas da vida social" (Castro, 2016, p. 9) pode ajudar a encontrar "por contraste ou comparação, uma visão mais densa da cultura em que vivemos, do estar-no-mundo que nos é familiar" (Castro, 2016, p. 9).

Conexões

Foi na busca sobre decolonialidade e currículo que encontrei os artigos da autora Joyce Otânia Seixas Ribeiro que me levaram a etnografia multilocal.

[4] Entes do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), hoje, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/381> e Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/786878>.

Seu pós-doutorado na *Universidad de Playa Ancha (UPLA)*, no Chile, originou o conjunto de três artigos, que inspirou parte desta pesquisa e a revisão de seus objetivos.

No primeiro, Ribeiro (2021a) procura "seguir dois traços da episteme moderno/colonial presentes na política curricular do estado do Pará" (Ribeiro, 2021a), contando com as contribuições de autores do movimento conhecido como *giro decolonial*. A autora coloca que o *giro decolonial* é um movimento ético, teórico e político de intelectuais da América Latina que argumentam que "a modernidade é produto do colonialismo e das quatro estratégias coloniais" (Ribeiro, 2021a, 1879), a colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero. Pela visibilidade dos problemas sociais, epistemológicos e ontológicos gerados pela colonialidade, esses teóricos lutam para interromper o domínio colonial da América Latina. Ainda, segundo a autora, o desafio do movimento "tem sido produzir ferramentas analíticas não-eurocêntricas capazes de auxiliar na constituição de uma episteme e uma arte do viver *outra* nesta região" (Ribeiro, 2021a, 1890).

Como *arte do fazer*, Ribeiro (2021a) apresenta a etnografia multilocal e menciona seu outro artigo em que detalha um pouco mais este tipo de etnografia, artigo este que abordo adiante. Aponta que essa opção metodológica foi decisiva devido à etnografia multilocal "ser marcada pelo rastreio de formações culturais em espaços inusitados do *sistema-mundo,* palavra-chave do *giro decolonial*" (Ribeiro, 2021a, 1890) e diz que se apoia no tipo de etnografia multilocal que se ocupa do estudo de arquivos e documentos, rastreando o discurso, a metáfora e a trama (Marcus, 2001) do *Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará)*. Sendo assim, a autora apresenta três pontos importantes que são contribuições para esta pesquisa: a etnografia multilocal em si, que para além de uma metodologia vai se estruturar como uma "lente", uma forma de ver e desenrolar toda a pesquisa; a convergência de dois referenciais teóricos, a *Decolonialidade* e a *Antropologia Crítica,* ou *Pós-moderna*[5]; e a análise de um documento curricular brasileiro pós-*BNCC*.

Os dois traços da episteme moderno/colonial em que Ribeiro (2021a) se detém são a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural. Durante a discussão do segundo ponto menciona a inferiorização da cultura local, citando Palermo (2014) que propõe teorizar "a partir de outro lugar [...] ousando mapear outras experiências e discursos para a reinterpretação das culturas locais" (Ribeiro, 2021a, p. 1891). A autora também cita a *política de lugar* e a interculturalidade e transculturalidade como realidade da Bolívia, Venezuela e Equador. Orientada por Mignolo (2005), ela escreve que "a *política do lugar* é um processo de reconhecimento da violência colonial do passado e do presente, para se dar conta da localidade geo-histórica e da fratura de viver no Sul global" (Ribeiro, 2021a, p. 1892). E complementa que ela "é capaz de incitar o pensar-fazer-sentir desde o reconhecimento da história, das memórias e dos conhecimentos ancestrais, para construir identidades e subjetividades decoloniais" (Ribeiro, 2021a, p. 1892). Para além da rica e bem articulada análise feita do documento curricular do Pará,

[5] De fato, o sistema-mundo e as citações de Wallerstein, aparecem em vários textos dos teóricos do giro decolonial. Ver: WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de Sistemas-Mundo:* Una introdución. Tres Cantos, España: Siglo Veintiuno Editores, 2005. 153 p.

a autora toca em pontos que me vêm a calhar, como a questão do reconhecimento da cultura local no currículo.

No segundo artigo, Ribeiro (2021b) rastreia a *política de identidades* do *Documento Curricular do Estado do Pará*, fazendo a análise da *colonialidade do ser* por meio da etnografia multilocal. Também discorre um pouco mais sobre a etnografia multilocal, dizendo que manuseará a modalidade "que se ocupa de outras linguagens como a dos filmes, da comunicação e dos arquivos, adotando marcos teóricos *macro* para decifrar as conexões entre experiência e *sistema-mundo*" (Ribeiro, 2021b, p. 10). Após mencionar que a *arte do fazer* consistirá em seguir *discurso*, *metáfora* e *trama*, a autora explica que os debates metodológicos da etnografia multilocal são escassos, porém que "é importante se dar conta da necessidade de rastrear e mapear diferentes cenários de um complexo fenômeno cultural" (Ribeiro, 2021b, p. 10) e considerar que uma etnografia multilocal "é móvel e contingente, sendo possível acionar técnicas variadas para lograr as conexões almejadas" (Ribeiro, 2021b, p. 10). Diz ainda que George Marcus (2001) "aciona o termo discurso para se referir a linguagem, ao texto de um filme ou documento" (Ribeiro, 2021b, p. 10) e conclui sua explanação sobre a etnografia multilocal colocando que "é preciso se atentar para a metáfora e a trama para traçar relações políticas. Se necessário, é recomendado acionar outros meios impressos ou virtuais" (Ribeiro, 2021b, p. 10), como recomenda Marcus (2001).

No terceiro artigo, Ribeiro (2021c) se propõe a "rastrear as relações de poder expressas nas conexões políticas internas e externas do processo de elaboração da política curricular do Estado do Pará" (Ribeiro, 2021c, p. 2), materializadas no *DCEPará*. Amplia as informações sobre a etnografia multilocal, que, segundo a autora, apresenta-se como rota promissora para relacionar *sistema-mundo* e cotidiano, importante para a análise cultural contemporânea. O seu surgimento acontece em resposta ao alargamento dos espaços de produção cultural e a etnografia multilocal (Marcus, 2001) é marcada "pela mobilidade e por trajetórias inesperadas, devido a se deslocar do convencional unilocal, para seguir formações culturais em espaços múltiplos" (Ribeiro, 2021c, p. 2). Está presente em pesquisas envolvendo meios de comunicação (filmes, TV, redes sociais, música, jogos eletrônicos), obras de Literatura ou Arte e de várias linguagens *outras*, em estudos que podem incluir discursos, significados, representações, identidades e objetos para rastrear conexões nos cenários móveis do *sistema-mundo*" (Ribeiro, 2021c, p. 2).

Sendo assim, o complemento a todo o conjunto de explicações formuladas por Ribeiro é o primeiro tipo de etnografia multilocal que o autor Marcus (2001) cita, que é a etnografia centrada em uma localidade, mas que recorre ao contexto do *sistema-mundo*.

Como exemplo cita o empobrecimento de culturas locais por macroprocessos vinculados à economia política capitalista.

> Tais etnografias têm produzido profundas análises da resistência e adaptação, um interesse relacionado com a dinâmica do encapsulamento, centrado nas relações, na linguagem e nos objetivos do encontro e nas respostas na perspectiva de grupos locais e cosmopolitas, e das pessoas

> que, apesar de situarem-se em diferentes posições de poder, experimentam o processo de estar mutuamente deslocadas daquilo que tem significado cultural para alguma delas. Essa modalidade tem mostrado que o foco da análise etnográfica contemporânea não se encontra em reivindicar algum estado cultural anterior, ou sua sutil preservação apesar das mudanças, mas nas novas formas culturais que surgiram em situações coloniais subalternas (Marcus, 2001, p. 111).

Sobre o segundo tipo de etnografia multilocal Marcus (2001) coloca exemplos das diferentes modalidades: seguir as pessoas, por exemplo, em estudos de migração; seguir os objetos, bens, presentes, dinheiro, obras de arte ou propriedade intelectual; seguir a metáfora, quando a coisa se encontra no âmbito do discurso, de modalidades de pensamento, circulação de signos, símbolos e metáforas que guiam o desenho da etnografia; seguir a trama, história ou alegoria, quando existem histórias ou narrativas contadas no trabalho de campo unilocal, que podem ser heurísticas para aquele que trabalham no campo construindo a investigação multilocal; seguir a vida ou biografia, já que as histórias de vida revelam justaposições de contextos sociais mediante uma sucessão de experiências narradas e são guias potenciais no delineamento de espaços etnográficos dentre de sistemas formados por distinções categóricas que de outra forma fariam estes espaços invisíveis; seguir o conflito, ou seja, rastrear as diferentes partes ou grupos em um conflito, definindo outra forma de criar um terreno multilocal na pesquisa etnográfica.

***

Além de Ribeiro (2021a; 2021b; 2021c) e Marcus (2001), para etnografar documentos me apoiei em alguns antropólogos que percorreram discussões importantes para o campo de etnografia de documentos, produzindo teses e dissertações, discutindo e divulgando em eventos[6]. Dentre os autores experientes neste campo está Adriana Vianna (2014), que escreveu sua tese sobre a guarda de menores pela *Justiça da Infância e Juventude* que tramitaram no começo da década de 1990 (Vianna, 2002), período de implantação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

De acordo com a autora, por diversas vezes ela se perguntava quão "etnográfica" era sua aventura antropológica: "via-me estranhando meu material – e a mim mesma na relação com ele -, e obrigava-me a descrever de modo mais produtivo seus percalços, recorrências e, até mesmo, idiossincrasias" (Vianna, 2014, p. 44). Em momentos posteriores, a autora, "provocada a falar e a refletir novamente sobre vicissitudes das etnografias feitas com e a partir de documentos, como muitos antropólogos vêm fazendo há tempos" (Vianna, 2014, p. 45) considerou interessante apresentar breves considerações sobre a estranheza que acomete a antropólogos quando tecem etnografias a partir de material documental, "imagens mais ou

[6] Como os seminários: *Quando o campo é o arquivo: etnografias, histórias e outras memórias guardadas*, *Quando o campo é o arquivo (de imagens)*; *Pesquisa em arquivos policiais e judiciais: perspectivas antropológicas, históricas e arquivísticas;* e o *Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas Perspectivas etnográficas sobre documentos: possibilidades analíticas e desafios metodológicos* (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 6).

menos explícitas que parecem rodear e assombrar o campo de significados do trabalho etnográfico" (Vianna, 2014, p. 45).

Vianna (2014) descreve os desassossegos da etnografia de/com documentos. Segundo à autora, o estranhamento à junção dos termos "etnografia" e "documentos" reside em ficções míticas sobre o "trabalho de campo" e à "perplexidade metodológica em relação à documentação escrita" (Vianna, 2014, p. 45). Para ela, limitações de uma etnografia podem se sobressair tanto da parcialidade de algumas cenas e situações do encontro direto, quanto dos silêncios dos documentos, que desafiam o antropólogo de modo semelhante e distinto:

> Semelhante porque destacam as lacunas, a sensação contínua de falta, de estarmos submetidos tanto a regimes de fala – conversas, entrevistas, depoimentos – quanto de silêncio. Coisas que não apenas não nos são ditas, seja por pessoas de carne e osso ou por pessoas de papel, mas que sequer suspeitamos ou sobre as quais podemos nos interrogar, por não termos indícios ou provocações que minimamente nos aticem a curiosidade e a capacidade de ficarmos incomodados. Distintos, porém, porque conferimos propriedades sociais muito diversas à loquacidade silêncio de cada um desses domínios ou formas (Vianna, 2014, p. 45-46).

Sendo assim, do cruzamento do referencial da *Antropologia Crítica*, com o da *Decolonialidade* e do *Currículo*, olhei para as Matemáticas que se desenrolam nos Currículos Regionalizados *Guaraní* e *Qullana Aymara*. O currículo *Guaraní* está presente na região de *Santa Cruz de La Sierra* e o Q*ullana Aymara*, na região de *La Paz*. Escolhi currículos desses dois locais, pois estive na Bolívia nesses dois lugares. Minha estadia, junto ao meu grupo, ocorreu no mês de fevereiro de 2022, durante vinte dias, divididos entre as duas cidades.

Visitei universidades, *Dirección Departamental de Educación Santa Cruz*, que corresponde a uma *Secretaria Estadual de Educação* aqui no Brasil, o *Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia*. Conversei informalmente com alguns educadores, porém, essa etnografia se constitui mesmo a partir dos documentos.

***

Junto à busca referente aos objetivos desta pesquisa, outras buscas ocorreram para a escrita dessa tese, como, metodologicamente, "O que significa etnografar documentos?"; "Com que 'linguagem' se registra uma pesquisa desse tipo?".

Nessa busca, encontro Letícia Ferreira e Laura Lowenkron (2020). Segundo as autoras, a partir da "noção pós-moderna da etnografia como um texto", acionada por James Clifford e George Marcus (1986), com a publicação de *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, a atenção aos gêneros textuais que haviam perdido a importância desde quando a Antropologia se afastou dos "gabinetes", devido ao reconhecimento

do trabalho de campo malinowskiano, retornou. Os "arquivos", espaços privilegiados para compreensão das relações entre governos e povos estudados, passam, então, a ser analisados como *artefatos* a que se dedicam os/as antropólogos/as em boa parte das pesquisas de campo, já que o trabalho de campo envolve também tomar notas sobre os documentos durante as suas leituras. As pesquisas mais recentes levaram à conclusão de que "a análise de documentos em seu espaço social de fabricação, circulação e arquivamento oferece um olhar privilegiado sobre o ato de documentar" (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 18).

Lowenkron e Ferreira (2020), pelas etnografias de diferentes autores/as e pelas suas, ensinam-me a lidar com os documentos por diferentes estratégias metodológicas, como, por exemplo, a *leitura contracorrente* (Zeitlyn, 2012) e *ao longo da corrente* (Stoler, 2009). De acordo com as autoras, apoiadas em Zeitlyn (2012), a leitura de arquivos *contracorrente*, "isto é, subvertendo os modos de entendimento imaginados e pretendidos pelas racionalidades administrativas que produzem e mantêm tais acervos documentais" (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 21) leva a "escavar vozes subalternizadas e silenciadas, resgatar ações (ou agências), percepções e pequenos gestos de resistência daqueles situados à margem dos registros oficiais" (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 21). Mas como ler *contracorrente* sem antes ler *ao longo da corrente*?

Lendo *ao longo da corrente*, procurando compreender a preocupação dos artífices ao produzirem o arquivo, é possível ampliar o entendimento da pesquisa de campo, concebendo os documentos como "vivos", mediadores e não, como dito em Hull (2012), "acesso mediado para aquilo que documenta" (Hull *apud* Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 20), conferindo, como sugere Ann Laura Stoler (2002) "particular atenção às convenções que moldam aquilo que pode ou não ser registrado, as repetições, os esquecimentos, as diferentes modalidades de não ditos".

Dessa forma, a visita técnica à Bolívia, apesar de não trazer respostas explícitas para a investigação sobre os vínculos entre currículo, culturas locais e as matemáticas da *Educación Primária Comunitária Vocacional* boliviana que me interessam, mostrou-me o espaço social de circulação dos documentos curriculares aos quais me dedico, especialmente, na *Dirección Departamental de Educación de Santa Cruz* e no *Ministerio de Educación, Deportes y Cultura*, em La Paz, onde estes circulam debaixo dos braços dos profissionais que lá trabalham, sendo o seu conteúdo, resposta para todas as perguntas colocadas.

Inventário: da "Leitura ao longo da corrente"

Como dito anteriormente, além da *leitura ao longo da corrente* dos documentos que inicio nesta seção, foram feitas a leitura da *Ley n. 70 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"* (Bolivia, 2010) e do *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia* (Bolivia, 2012). No entanto, estes fazem parte da *leitura contracorrente*, para que o leitor compreenda as nuances da elaboração destes e do movimento de luta que as antecedem.

Recuperando os antecedentes do *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní* (Bolivia, 2016) observa-se que o texto curricular levanta os quatro séculos de lutas e de resistências da Nação que, apesar do extermínio, continua a viver no território herdado ancestralmente. Durante muito tempo, difundiu-se que não havia educação entre estes povos, quando esta, apenas, era ministrada dentro das famílias, já que sempre houve "a formação das novas gerações para viverem bem em comunidade".

Durante a República, no que ficou conhecido como *Masacre de Kuruyuki* (1892), o povo *Guaraní* defendeu seu território de latifundiários e governantes, mas depois de silenciado pelos *karais* (descendentes de espanhóis), passou a se esconder e negar sua própria identidade, recusando sua língua, tradições e culturas, o que se repetiu por muitas gerações (Bolivia, 2016).

Na década de 1990 a Nação ressurge, por iniciativa de seus líderes originários *(Mburuvicha Reta)*, autoridades máximas da área e da comunidade, que com a cooperação de instituições não-governamentais tomam "a Educação [...] como entidade libertadora de toda opressão" . Assim, na *Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)* se reivindicou uma nova geração que não fosse discriminada e humilhada por ser *Guaraní*, que pudesse se comunicar em sua língua em qualquer parte do país e, ainda, que o idioma *Guaraní* fizesse parte do ensino em todas as escolas do território . Essa demanda se transformou na política educacional de *Educación Intercultural Bilíngue (EIB)*, que posteriormente foi avaliada como pouco implementada (1998), mesmo existindo enquanto lei (Bolivia, 2016).

Acirra-se, então, a luta por um Estado Plurinacional, em decorrência da luta das *Naciones e Pueblos Indígenas Originarias Campesinas*, que elaboram propostas nos âmbitos social, linguístico, político, cultural, econômico, jurídico e demográfico, de diferentes culturas. A situação econômica da população boliviana, em desvantagem quanto aos benefícios gerados pelo Estado foi um eixo de discussão e propõe-se o *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo* modelo de economia plural que opera sob os princípios de igualdade, redistribuição, reciprocidade, equilíbrio, complementaridade, solidariedade, justiça e transparência. Nasce a nova *Ley de Educación*, a nova Constituição e os Currículos (Bolivia, 2016).

São princípios e valores do *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní*: *Ñande Reko* (Nossa Cultura), pilares que sustentam a cultura *Guaraní*, costumes, modo de vida, normas e valores importantes para convivência mútua e a integração cultural, social e econômica, quanto à organização, forma de pensar, governar, ver a realidade; *Yomboete* (Respeito), que se aplica na convivência e abrange também a natureza e a ancestralidade. *Mboroaiu* (Amor), que envolve a solidariedade (*yoparareko*), o desapego manifestado na afeição pela natureza e pelas pessoas, na ação sem egoísmo e no viver juntos como família *(tëtara)*. *Meteïramiño* (Unidade), que se baseia na formação integral que interliga língua, cultura, território, economia, política, educação e sociedade com a natureza. *Yeyora* (Liberdade), "manifesta-se em ser *Iyambae*, ser livre no pensamento, nas ideias e viver sem barreiras ou fronteiras, portanto, sem dono de si e livre para ser autônomo, soberano"; *Yopoepi* (Reciprocidade), que leva em conta o

respeito à natureza e por isso a troca entre as pessoas para a convivência (Bolivia, 2016).

O fundamento epistemológico, baseia-se na *arakua* (conhecimento próprio), a experiência transmitida de geração a geração, o que se faz pela memória oral. O fundamento filosófico é o de que o mundo é um todo holístico, dinâmico e complementar, que inter-relaciona natureza, ser humano e cosmos. Como fundamento político-ideológico se almeja manter identidade, autonomia, território e recursos naturais Como fundamento psicológico se aplica a abordagem psicossocial, levando em conta que os povos indígenas originários "têm conhecimentos os quais só se pode acessar mediante sonhos e visões, ao final de certos processos de aprendizagem". Como fundamento cultural considera-se que a cultura *Guaraní* "são todos os elementos identitários que o homem e a mulher *Guaraní* carregam, a particularidade de ver e compreender o processo do ciclo da sua própria vida, da comunidade e da natureza, focados no *Ñandereko*". Como fundamento pedagógico se propõe que a prática pedagógica se dê por processos comunicativos dinâmicos, mediante interações, em espaços de livre expressão, o que requer a reorganização das tarefas cotidianas, para que a aprendizagem se dê coletivamente, em contextos diferenciados da comunidade. Como fundamento linguístico se assume que a língua (*Ñee*) "é um meio fundamental para a identidade cultural e construção de conhecimentos" e deve ser enriquecida pela prática, para fortalecimento das identidades (Bolivia, 2016).

Como objetivos o *Currículo Regionalizado Guaraní* (Bolivia, 2016) estabelece: Disseminar a visão filosófica de *Ivi Maraëi* (terra sem mal), para promover educação; Recuperar, fortalecer e desenvolver processos pedagógicos baseados na *Ñandereko*, buscando a convivência harmônica, formas de produção própria e promoção da identidade; Contribuir para a consolidação das estruturas econômicas de base produtiva da Nação *Guaraní*; Fortalecer a identidade e pertença dos alunos ao território *Guaraní*; Promover a convivência harmônica das pessoas e da comunidade com a natureza; Formar lideranças para o exercício das autonomias e do autogoverno (Bolivia, 2016).

Os campos de conhecimentos são três: o Campo *Arakua Ñamomirata Vaerä Ñandereko*, que propõe que o currículo regionalizado *Guaraní* aprofunde saberes e conhecimentos a partir de formas próprias e práticas coletivas, criadas e recriadas em conjunto, intergeracionalmente; o Campo *Yaikokavi Päve Ivipo Reta Ndive*, formas de compreender o próprio ciclo vital, o da comunidade e o da natureza, enraizado culturalmente na identidade *Guaraní*, que faz com que se alcance uma reflexão sobre a coexistência harmônica, com equilíbrio cultural, emocional e econômico a ser fortalecida pelo currículo; o campo *Yayemboe Mbaraviki Apore*, que dita formas de rompimento das estruturas colonizadoras, melhoria da situação econômica da região pela produção de conhecimentos e tecnologias próprias (Bolivia, 2016).

São quatro as áreas curriculares: Educación para la Identidad que envolve as temáticas curriculares - *Simbología*; *Música y danza*; *Principios y Valores*; *Espiritualidad*; *Educación para la vida en comunidad*, que envolve as temáticas curriculares - *Mitos y Historia; Gobierno y Organización*

Comunitaria; Idiomas y Comunicación; Justicia; Educación para la vida armónica, que envolve as temáticas - *Salud; Naturaleza; Espacio; Tierra – Territorio; Educación para la producción* que envolve: *Artes – Artesanías; Producción y economía; Cálculo y estimación; Tecnología* (Bolivia, 2016).

Adentrando nos planos curriculares do *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* vejo que a matemática não se mostra disciplinarmente demarcada, estando mais eloquente na área curricular *Educación para la transformación del médio/Educación en la producción*, onde aparece nas temáticas curriculares:

Artes/Artesanias - o currículo da *Educación Primária* propõe o trabalho com figuras e formas geométricas na criação de arte em madeira, argila, fios, couro e plumas. Incentiva-se o diálogo sobre vivências e conhecimentos das famílias, reconhecendo a importância da produção artesanal, agrícola e pecuária na vida *Guaraní*. Também o desenvolvimento de trabalhos manuais com materiais locais (como palmeira, argila e madeira), compreendendo o tempo de produção e os cuidados com os recursos naturais nas produções artísticas. Ainda, a produção de objetos como máscaras da festa areté guasu, cestarias, móveis, tecidos e decorações; e a promoção da oratória e da liderança como parte dos princípios culturais, especialmente em festas, *motirö* e rituais, bem como visitas para observação de lideranças e participação em assembleias (Bolivia, 2016).

Producción y Economia - a proposta envolve práticas produtivas relacionadas aos alimentos-base da Nação *Guaraní*: milho, mandioca, feijões e abóboras. Desde o 1º ano, estimula-se a observação e o envolvimento nas atividades agrícolas, valorizando o *motirö* (trabalho coletivo) e o preparo de alimentos pela comunidade. Os alunos acompanham as etapas de plantio e colheita, compreendem o valor nutritivo dos alimentos e cuidam de hortas escolares e comunitárias. Em anos posteriores, participam da alimentação escolar com produtos nativos, expõem os cultivos locais, e elaboram cartilhas em *Guaraní* com informações sobre sementes nativas, tipos de solo e épocas de produção. No 6º ano, debatem processos de cultivo, comparam técnicas ancestrais e atuais, investigam a rotação de culturas e sistematizam experiências produtivas (Bolivia, 2016).

Cálculo y Estimación - A matemática aparece de forma contextualizada, com atividades que envolvem leitura, escrita e brincadeiras com números em *Guaraní*. São explorados os usos dos números em contextos familiares e comunitários. Trabalha-se com figuras e corpos geométricos presentes em máscaras e ferramentas tradicionais, bem como com estimativas baseadas em conhecimentos ancestrais. Ao longo dos anos, os estudantes aplicam sistemas de medida próprios dos avós para calcular e estimar em espaços como hortas e *chaco*. Utilizam medidas de longitude e superfície para calcular dimensões de espaços como *ipiguasu* e *ipoimivae*. No 6º ano, pesquisam cálculos aplicados a figuras geométricas em tecidos e cerâmicas, sempre com vínculo ao contexto local (Bolivia, 2016).

Tecnología - Propõe atividades voltadas à numeração *Guaraní* e às operações básicas relacionadas às atividades produtivas familiares e comunitárias. Trabalha-se o reconhecimento e a classificação das ferramentas utilizadas no cultivo, na carpintaria, na cerâmica e na produção artesanal, com apoio de especialistas e *arakuaiyas* (sábios anciãos). Os

estudantes investigam o uso e o manejo das tecnologias ancestrais e atuais, elaboram álbuns com registros de trabalhos em cerâmica, entalhes em madeira, couro, tecido e ferramentas do contexto. A partir do diálogo com avós, líderes (*Mburuvicha*) e membros da comunidade, recuperam-se conhecimentos sobre a construção de utensílios e sobre práticas como a elaboração da "*chua*, *ivirakarua*" e o uso do *avatio* (sistema de coleta de milho). Também são discutidas tecnologias recentes como o arado e o jugo utilizados no *chaco*, e práticas de preparo de solo, tratamento de sementes e controle de pragas, com sistematização em *Guaraní* e aplicação na horta escolar (Bolivia, 2016).

***

O *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional – Planes y Programas de Estudio* (La Paz, 2019), em seus antecedentes destaca que, desde a independência e durante toda a república, a educação boliviana esteve sujeita a correntes pedagógicas e modelos de visão ocidental, ou seja, a "experiências alheias à realidade sociocultural do país" , de maioria indígena e com educação negada a esta.

No século XX houve uma reorientação para uma maior cobertura educacional da população em idade escolar e experiências trazidas da Europa foram implantadas com maior força, sendo a *Escuela Nacional de Maestros y Preceptores de Sucre*, idealizada pelo belga Georges Rouma, em 1909, um exemplo. Outras escolas normais também foram criadas em La Paz, Cochabamba, Potosí e outras localidades nessa perspectiva, sendo estas as responsáveis pela formação dos primeiros profissionais para educação de crianças dos centros urbanos. A população indígena de comunidades rurais continuava excluída (La Paz, 2019).

Devido a isso, de 1910 a 1920, escolas itinerantes passaram a funcionar nas terras altas dos departamentos de La Paz, Oruro e Potosí e foram consideradas como escolas clandestinas, que ficavam em um determinado local por duas semanas e, em seguida, passavam a outro. Nestes espaços se aprendiam as primeiras letras e conhecimentos de outras áreas. Foi, então, que em 1931, Avelino Siñani e Elizardo Pérez criaram a *Escuela Ayllu de Warisata* com uma abordagem pedagógica voltada para a população indígena do altiplano de La Paz, com metodologias que resgatavam as vivências e experiências da prática ancestral do *Pueblo Aymara* (La Paz, 2019).

Quando os relatos desse modelo de educação própria, nascida de e para os indígenas espalharam-se, as escolas foram tomadas por latifundiários com o apoio do governo, os indígenas foram perseguidos, algumas escolas foram fechadas, outras queimadas e a experiência de dez anos, única da América do Sul, desapareceu (La Paz, 2019).

Em 1955, foi promulgada uma *Ley de Educación* considerada uma das mais avançadas da Educação boliviana, no entanto, a lei era homogeneizadora, aculturante e alienante, oferecida somente em castelhano e apenas para a população da cidade (La Paz, 2019).

A próxima reforma vem com a *Ley* 1.565, de 7 de julho de 1994, que propõe uma educação com abordagem intercultural e bilíngue e com

participação social. Logo, no entanto, ficam claras as influências do modelo neoliberal e se percebe, que o que houve foi a implementação de um rol de instruções do Banco Mundial (BM), para um modelo educacional sob esta influência (La Paz, 2019).

Em novembro de 2004, diversas organizações se reuniram em Santa Cruz de La Sierra, no *I Congreso Indígena de Educación* para discutirem uma Proposta Educacional que aprovariam no *I Congreso Indígena de Educación* de 2005. O Congresso de 2004 deu origem a um manifesto que reivindicava, dentre outras coisas, o surgimento de um Estado plurinacional, pluricultural e plurilíngue, o fortalecimento da Educação Intercultural Bilíngue, a formação de "equipes interdisciplinares para projetar, preparar e implementar currículos para cada povo indígena, considerando suas respectivas cosmovisões, território, língua, usos e tradições"; o fortalecimento da formação de professores; a adequação de universidades e centros de ensino superior às necessidades e demandas dos NPIOs; e a criação de universidades indígenas para a formação de recursos humanos para a aplicação de currículos com base "na recuperação e desenvolvimento de conhecimentos e saberes ancestrais" (La Paz, 2019).

Dentre as reivindicações das NPIOs está a proposta de que a educação seja "comunitária, intracultural, intercultural, produtiva-territorial, descolonizadora, científica, técnica-tecnológica, espiritual e de qualidade", com orientação para a filosofia andina (La Paz, 2019).

Assim, foram elaboradas diretrizes tendo as diversidades cultural e linguística como ponto de partida para o *Currículo Regionalizado Qullana Aymara*. Conhecimentos e saberes educativos locais e das autonomias indígenas originárias foram levantados pelos CEPOs. Também foram identificados os recursos naturais potenciais e as vocações produtivas de cada região para o alcance do *Vivir Bien* (La Paz, 2019).

Alguns dos objetivos do Currículo Regionalizado são: apoiar a formação integral no contexto *Aymara* baseando-se na identidade cultural para o fortalecimento das capacidades mentais, espirituais, físicas, emocionais e de comunicação; apoiar o desenvolvimento de práticas de convivência comunitária para que os/as alunos/as apoiem-se uns aos outros e envolvam suas atividades com as necessidades locais da comunidade e da região onde viverem; aprender a respeitar os modos de vida, pensamentos e tradições dos diferentes povos do contexto *Aymara* e sua relação com outras culturas circundantes do território; acompanhar o desenvolvimento da personalidade dos/as alunos/as, orientando-os/as para reconhecerem-se como sujeitos/as com identidades e culturas próprias e com princípios de vida em comunidade, que vivem em uma sociedade diversificada, na qual devem aprender a negociar e produzir novos sentidos, sem se deixarem intimidar pelas contradições; incentivar a pesquisa, recuperação e recriação de conhecimentos, valores e espiritualidade, reconhecendo-os como necessários para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e afetivas; promover o bilinguismo individual e social, apoiando o uso das línguas das NPIOs da unidade educacional; promover a incorporação e uso da tecnologia em todas as atividades de aprendizagem e o ensino na escola; Estimular e incentivar a expressão artística, cultural e corporal como vertente para o desenvolvimento pessoal e social, e como contributo para a

consolidação de dinâmicas identitárias das comunidades *Aymaras* (La Paz, 2019).

Os princípios curriculares praticados há muito tempo pelos andinos, levantados para serem desenvolvidos na educação são: a *Ch'ullacha* (Complementaridade), princípio básico da existência da humanidade, que os *Aymaras* assimilaram e criaram um axioma: "Ch'ulla *ch'ankhatxa janiwa kunasa jikikiptkaspati*" (nada é construído sobre a "individualidade", a construção do todo está na complementação com o outro); e o princípio dos contrários ou a contradição configurada do cosmos, a estrutura cíclica das territorialidades; a *Ayni* (Reciprocidade) como princípio da relação humana com a matéria, que cria relações recíprocas com todos seres que convivem e daí nascem responsabilidades compartilhadas e mútuas, baseadas na troca, como o "dar e receber" de bens e força de trabalho, numa relação simétrica entre diferentes meios econômicos e regiões ecológicas. A *Muyu* (Rotação) que consiste em conceder direitos e obrigações a qualquer pessoa (La Paz, 2019).

Também a *Tumpa* (Redistribuição); a *Arunta* (Saudação) como princípio que gera a humanidade através da circulação de energias na construção da pessoa; o Princípio *Aru* (Consenso) que permite o reconhecimento da palavra como base da inter-relação social comunitária; a Territorialidade, suporte físico e simbólico de referência vital para o desenvolvimento e comunicação com os outros. Na cultura indígena se parte de onde está, da *sayaña* (estar em pé em *Aymara* e *Quechua*), ou seja, parte-se do lugar onde se vive, do território, dos conhecimentos daquela territorialidade, que se refletem em todas as práticas, aspirações e projetos de vida, da família ou comunidade. A Harmonia (*suma kankaña*), princípio que busca no ser humano, como grupo social, o alcance do mais alto nível de satisfação na relação com seus pares, com a natureza e o cosmos. Ainda, a ciclicidade, o princípio do retorno do tempo (*Pachakuti*), já que as coisas na natureza e no cosmos tem via cíclica e a mesma situação se repete, nem sempre nas mesmas condições, após um curto, médio ou longo tempo. Isso leva à necessidade de ir adiante com retrospecção ao passado; a participação social, princípio comunitário que cumpre a função de unir e articular o funcionamento social, econômico e político do contexto territorial (La Paz, 2019).

Como características, o Currículo Regionalizado *Aymara* se propõe: comunitário, produtivo-territorial, intra-intercultural e plurilíngue, descolonizador, científico-tecnológico, espiritual e de qualidade. Como fundamentos filosóficos traz a sabedoria cósmica das NPIOs baseada nas relações complementares entre matéria e energia, numa relação de equilíbrio homem-natureza-cosmos. Como fundamentos políticos levanta a liberdade, autodeterminação, a recuperação de terras e territórios e a própria dignidade dos povos andinos, que nunca desistiram de seus direitos violados, colocando a *Ley de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"* como mudanças educacionais que influenciaram no plano político. Como fundamentos epistemológicos coloca o "conhecimento, como condição humana que possibilita uma forma de se relacionar com o mundo" e, dessa forma a raiz básica do *Currículo Regionalizado Aymara* gira em torno da globalidade que envolve mundo espiritual, para formação da pessoa, para que possa "compreender sua vida, conhecendo-se e assumindo sua

responsabilidade consigo mesma e com o mundo"; e o mundo natural que "engloba o conhecimento de tudo que cerca as pessoas e o relacionamento homem-cosmo-natureza". Como fundamentos pedagógicos se privilegia "o diálogo antes da instrução, a negociação de significados antes da imposição, a interação entre ação e conhecimento antes da mera memorização, a colaboração entre pares e o espírito de solidariedade antes do individualismo, e os contextos culturais de vida". Como fundamentos culturais, o pluriculturalismo, a grande diversidade de pontos de vista, atitudes e práticas utilizadas para aprender a cultura a partir das culturas, "considerando a diversidade como riqueza e não como problema [...] em busca da construção de projetos históricos e sociais" (La Paz, 2019).

A estrutura curricular do *Modelo Educativo Qullana Aymara* construídos pelos CNC-CEPOs e BEIO foram adaptados ao contexto *Aymara* com a contribuição de gestores, professores e alunos da ESFM da região *Aymara* e *Quéchua*, professores de unidades educacionais e membros da comunidade educacional (La Paz, 2019).

As dimensões do saber pedagógico precisaram de muitas considerações e discussões entre professores/as *Aymaras* de diferentes níveis, familiares e membros dos *Consejos Educativos Sociocomunitarios* (CESC) que definiram *munaña* (querer), no que está implícito espiritualidade, identidade, autoestima, compromisso; *yatiña* (saber), no que está implícito conhecimento, ciência, comunicação, investigação; *atiña* (poder), que envolve o poder político, ideologia, princípios, normas, gestão, tomada de decisões; *luraña* (fazer) que leva à produção, tecnologia, economia, qualidade, competência, destreza, terra-território. Aliadas a essas estão as dimensões relativas ao Mundo Espiritual *chuyma* (sentimento); *ch'iki* (inteligência); *qamasa* (coragem); *ch'ama* (força). Essas dimensões são holísticas e possuem complexa interatividade que não permitem que se separem umas das outras no cotidiano das pessoas (La Paz, 2019).

O documento finda, apresentando os planos e programas *da Educación Primaria Comunitaria Vocacional* do *Diseño Curricular Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*. O quadro com os planos e programas divididos por ano de escolaridade apresenta os âmbitos de *Educación para la formación de la persona*, de *Educación para la vida en comunidad*, de *Educación para la compreensión del mundo* e de *Educación para la transformación del mundo*, que engloba *artes/artesanía; producción; cálculo y estimación; tecnología*. Em *Educación para la transformación del mundo* é onde se situam conhecimentos mais próximos à Matemática e traz como objetivo holístico o desenvolvimento de valores dos diferentes elementos da tecnologia andina mediante as técnicas e procedimentos de produção agrícola, pecuária, têxtil e arte para o fortalecimento e desenvolvimento da economia e transformação social (La Paz, 2019).

Artes y Artesanías - propõe o trabalho com figuras artísticas, esculturas, arte têxtil, pintura e cestaria com identidade cultural, observando os diferentes espaços e elementos da comunidade para a criação de artesanato; conversas sobre os têxteis usados na comunidade, classificação de figuras têxteis e apreciação da indumentária de festas, com produção de textos e desenhos sobre esses elementos. Com o avanço nos anos, propõe-se revisão bibliográfica e entrevistas sobre construções tradicionais

como os *chullpares*, participação na construção de casas, elaboração de maquetes de infraestruturas da comunidade, observação e sistematização de características da arquitetura ancestral e construção de estruturas com materiais naturais. No 6º ano, aprofunda-se os conhecimentos sobre o tratamento da lã, confecção de tecidos e cerâmicas, construção de embarcações e ambientes, com produção de objetos artísticos com valor agregado, por meio de desenho e pintura com materiais do contexto local (La Paz, 2019).

Producción - observação e participação em sistemas produtivos baseados na economia de reciprocidade, incentivo ao reconhecimento de trabalhos realizados em diferentes épocas do ano, funcionamento do trabalho coletivo e de práticas de distribuição de tarefas nas comunidades. A produção agrícola, de gado e de têxteis é proposta de abordagem a partir da lógica do *motirö*, com destaque para a complementaridade e a partilha entre famílias. As atividades sugeridas incluem desenhos, textos, calendários agrícolas, participação em feiras escolares e registro audiovisual sobre os sistemas de produção nos vales, terras altas e trópicos. Também a observação de cerimônias e festas em que são dados e recebidos produtos e presentes, para reflexão sobre a produção de afetos e o valor cultural da reciprocidade. No 6º ano, são propostas a organização de debates, oficinas e a produção de textos reflexivos comparando o sistema capitalista com a economia de reciprocidade, bem como a discussão sobre a rotação do ciclo agrícola e a organização do trabalho, valorizando as vocações produtivas do contexto local conforme os pisos ecológicos (La Paz, 2019).

Cálculo y estimación - trabalho com signos e símbolos matemáticos, noções geométricas da comunidade e observação de contextos como o plantio, perdas e feiras. Construção de problemas de raciocínio lógico aplicados à realidade, identificação e classificação de formas geométricas presentes nos elementos naturais e produção de figuras geométricas do próprio entorno. Exploração de medidas próprias, como peso, altura, volume, distância e quantidade, com base na observação de atividades sociocomunitárias e uso da *yupana* e outros instrumentos ancestrais. Sistemas numéricos *Aymara* (binário, quinário e decimal), e, em diálogo com os mais velhos, comparação e aplicação de medidas usando objetos do contexto. Participação em feiras semanais e anuais, com práticas de equivalências de economia de reciprocidade. Construção de tabelas com medidas ancestrais e observação de usos de quantidade, peso e troca de produtos nas feiras. No 6º ano, sugere-se a representação de dados e registros em gráficos de cálculo e estimativa andina, refletindo sobre saberes e conhecimentos originários (La Paz, 2019).

Tecnología - o currículo propõe o trabalho com a tecnologia ancestral expressa em esculturas, tinturas, cerâmica e no processo de transformação do *chuño*, com registros em desenhos, textos e participação em feiras educativas. Indica o uso de ferramentas tecnológicas têxteis ancestrais, o diálogo com artesãos e a análise de cores, formas e figuras vinculadas à produção local. Também a valorização dos materiais tecnológicos da região por meio de narrativas orais em língua originária, exposição e representação gráfica de instrumentos têxteis e agrícolas. Prevê-se a compilação dos processos de desidratação de tubérculos em diálogo com sábios e sábias, o reconhecimento de técnicas e tecnologias aplicadas às atividades produtivas

escolares, familiares e comunitárias. Sugere visitas a espaços de conservação e armazenamento de vegetais, têxteis, cereais, minerais e animais, com feiras expositivas sobre processamento e conservação de alimentos. No 6º ano, o currículo trata da transformação de produtos conforme os pisos ecológicos e o potencial produtivo regional, articulando técnicas de processamento e conservação em complementaridade com a *Madre Tierra* (La Paz, 2019).

Rastreio: leitura contracorrente

De acordo com Ribeiro (2021b), "a arte do fazer da etnografia multilocal consiste em rastrear documentos seguindo o discurso, a metáfora e a trama" (Ribeiro, 2021b, p.12). Assim como em sua pesquisa, o meu foco está no âmbito do discurso, termo que para Marcus (2001) está relacionado à linguagem, no caso desta pesquisa, a linguagem dos documentos, linguagem esta que pode indicar conflitos e relações de poder (Marcus, 2001). Apoiada neste autor, Ribeiro (2021b) também reflete sobre a necessária atenção às metáforas e à trama do discurso.

Com base no que sugere Ribeiro (2021b), rastreio, ao longo deste trabalho, o discurso dos documentos curriculares da Bolívia e, de início, localizo o esforço de resgate às formas de educação anteriores à colonização, ainda que com pouca diversidade entre a história e a geografia das diferentes culturas da época, o que diferencia este texto documental não só de outros documentos curriculares, mas também da maioria dos livros de história da América Latina, que iniciam o seu registro a partir da colonização. Pouco conhecemos a respeito da história anterior à colonização, visto que, na maior parte das vezes, a oralidade é a forma de transmissão da história dos povos indígenas e estes foram e estão sendo cada vez mais dizimados. Aníbal Quijano (2005) cita que "[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que já chegou a nosso conhecimento".

De acordo com João Alberto Steffen Munsberg, Henri Luiz Fuchs e Gilberto Ferreira da Silva (2019), os conhecimentos escolares estão baseados na visão da ciência ocidental, da modernidade, baseada nas descobertas de Descartes, ou seja, um conhecimento ideológico-geográfico que "é difundido nos currículos escolares das periferias do mundo moderno eurocêntrico, suplantando a história de grupos e povos culturais que vivem fora desse espectro geográfico" (Munsberg, Fuchs, Silva, 2019, p. 596).

Baseado numa lei (Bolivia, 2010) que se apresenta como "descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais" (Bolivia, 2010, art.3, inciso I); "comunitária, democrática, participativa e de consensos na tomada de decisões sobre as políticas educativas, reafirmando a unidade na diversidade" (Bolivia, 2010, art.3, inciso II); "orientada à reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários e campesinos, às comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e do *Vivir Bien*" (Bolivia, 2010, art.3, inciso I), o *Currículo Base* (Bolivia, 2012) da Bolívia retoma, assim, a educação com base na caça,

coleta, pesca, experimentação e prática dos povos das terras baixas, nas expressões têxteis, *kiphus*, memória e oralidade das terras altas, num tempo em que os anciãos eram os educadores e articulavam vida e mundo espiritual. Menciona os incas e os conhecimentos sobre engenharia e astronomia deste tempo longínquo. Em minha leitura, este documento curricular caminha na contramão dos currículos modernos, tendo, por este texto, o povo boliviano se recusado ao apagamento imposto às suas origens.

O texto curricular traz em seu discurso, ainda, um retrospecto da história educacional país, descrevendo os malefícios da colonização e as tantas vezes que os povos indígenas campesinos foram excluídos do sistema educacional, a ponto de criarem escolas ambulantes, escolas clandestinas e o modelo de escola que transcendeu fronteiras internacionais, a *Escuela Ayllu de Warisata*, que foi queimada, destruída, mas que vive na memória dos/das bolivianos/as e que inspira o novo currículo e modelo de educação.

O discurso do texto curricular, também mostra a força das organizações, sindicatos, movimentos sociais e alguns setores do magistério, que chegaram a impedir que o *II Congreso Nacional de Educación* acontecesse e, em seguida, criam uma comissão que redigiu um documento que inspirou o *Proyeto de Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Perez",* projeto este que vislumbra o rompimento com as formas de dominação, material, espiritual, de submissão econômica, política ou cultural. Catherine Walsh (2014) diz que:

> Na última década, os movimentos indígenas em países como Equador e Bolívia, não tem só desafiado a noção e a prática do Estado-Nação, mas também, e por meio de uma política diferente, tem invertido a hegemonia branca-mestiça. [...] As histórias (trans)locais e as ações destes movimentos confrontam tanto os legados e as relações do colonialismo interno – o que Rivera Cusicanqui chama de longa duração do colonialismo – quanto os projetos globais do mundo moderno-colonial (Walsh, 2014, p. 24).

No discurso também transparece o desejo de uma educação comunitária, inspirada nos modos de vida indígena, guiada pelo *Vivir Bien*, uma educação participativa, com pertinência cultural, social, histórica, intercultural, intracultural e plurilíngue. Sobre a educação comunitária, Mamani (2015) coloca que "por comunidade se entende uma unidade para além do social, portanto, [em que] os processos de aprendizagem não podem ser individuais ou isolados do entorno, porque a natureza nos indica que tudo está conectado" (Mamani, 2015), devido a vida acontecer numa reciprocidade dinâmica que naturalmente engloba o meio e isso só pode ser compreendido quando se vai além de uma lógica antropocêntrica e se entra em uma lógica comunitária (Mamani, 2015), entendendo comunidade como esse todo que se expressa em comunhão, de forma complementar, com vistas à plenitude.

Enquanto o *Currículo Base* (Bolivia, 2012) recorre a interculturalidade como caminho, os currículos regionalizados (Bolivia, 2016; La Paz, 2019) oferecem a intraculturalidade como via para uma educação com pertinência cultural. Walsh (2014) afirma que

> mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos "outros", de uma prática política "outra", de um poder social "outro, e de uma sociedade "outra"; formas distintas de pensar e atuar em relação à e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política (Walsh, 2014, p. 17).

No discurso do texto curricular *Guaraní* (Bolivia, 2016), para pôr em jogo a intraculturalidade se recupera o *arakua* (conhecimento próprio), a experiência transmitida de geração a geração pela memória oral e a cosmovisão *Guaraní* de equilíbrio entre o entorno natural, cultural e social. Os valores como honestidade (*jupivae*), unidade (*meteiramiño*), respeito (*moromboete*), reciprocidade (*yopoepi*), são resgatados na família (*cherëtaraete*), comunidade (*cherëtaramombirimivae*) e em relação a outras comunidades (*ñanerëtarareta*), com vistas à convivência harmônica (*tekokavi*) entre as pessoas e com a natureza.

No discurso do texto curricular *Qullana Aymara*, (La Paz, 2019) a filosofia andina é a principal diretriz para mudanças e transformações. O currículo é espaço de ação política, pois, com base nele, as relações e as ações na sociedade se transformam e, dessa forma, o currículo se torna instrumento de resgate dos significados mais profundos de comunidade e de vida comunitária, situando-os socio-politicamente como projeção de um *currículo comunidade-saber-vida comunitária.*

Quando rastreio a metáfora, ou melhor, as expressões metafóricas, mais propriamente, percebo um caminhar no mesmo sentido, seja no *Currículo Regionalizado Guaraní* (Bolivia, 2016), em que encontro o *motirö* (trabalho coletivo), como sinônimo de avaliação, processo em que se socializa o aprendido entre os familiares e a comunidade para avaliar o alcance das aprendizagens não só dos conteúdos, mas dos valores sociocomunitários; seja no *Currículo Regionalizado Qullana Aymara* (La Paz, 2019), em que encontro a *sayaña*, como princípio curricular, que significa "estar de pé", de onde se parte para se aprender e se desenvolver como pessoa, do local onde se nasce, onde se "está de pé", ou seja, do território e dos conhecimentos daquela territorialidade.

Assim, rastreio um currículo construído com pertinência cultural, de acordo com a cultura local, com a territorialidade, que vislumbra a comunidade e a elaboração de suas teorias a partir dela.

Rastreando a trama, a história e os efeitos que ela provoca, percebo que houve um movimento de luta para elaboração de um currículo, na qual se enreda um jogo de poder que é político e envolve conflitos. A crescente busca de participação da população indígena da Bolívia para a execução de seus direitos, incluindo o direito à educação, culminou na eleição de um presidente que pudesse representá-la. E a busca por mudanças no Sistema Educacional, dos conselhos e movimentos sociais, tanto impediu a realização do *II Congreso Nacional de Educación*, quanto deu origem ao texto da *Ley de Educación*, do *Currículo Base Bolivia,* e, ainda, antes disso, influenciou sobremaneira o texto da nova *Constitución Política del Estado Plurinacional* (Oyarzo, 2017).

Pela *leitura contracorrente*, também observo relação de forças presentes no discurso que circula no entremear do tecido social, à espera da possibilidade de eloquência. Evo Morales se estendeu no poder o que provocou rebeliões de cunho político e militar e padecimento da população devido a estes, após sua reeleição. À espreita deste momento estava a direita e, logo que ela se erige, levanta-se junto o discurso conservador, que entre outras inflamações, classifica a *Ley de Educación* (Bolivia, 2010) como retrógrada e pouco útil, por recuperar saberes e conhecimentos indígenas, que fazem parte do passado (Curivil; Pinto, 2020). O texto de Felipe Curivil e Libertad Pinto (2020) é todo escrito para mostrar a luta indígena para chegar a esta, que seria um marco legal, mais uma das conquistas fruto de rebeliões que tem custado vidas e que também é valiosa para outros movimentos indígenas da América Latina.

Curivil e Pinto (2020) falam, no entanto, das limitações da *Ley de Educación* de reproduzir a experiência da *Escuela de Ayllu de Warisata*. A *Escuela de Warisata* era autoadministrada, enquanto a educação boliviana continua sob a gestão estatal e seus educadores e educadoras respondem mais à administração estatal do que aos tempos e territórios das comunidades indígenas (Curivil, Pinto, 2020). O autor e autora afirmam ser necessário descolonizar o próprio Estado e sua gestão pública, para que os/as professores/as a transformação almejada pelas vias pedagógicas (Curivil; Pinto, 2020).

Embora os momentos de pesquisa de Curivil e Pinto (2020) e de Carmen Osuna (2013) estejam separados por aproximadamente dez anos, sendo o primeiro texto respectivamente, o mais novo, o discurso da dicotomia da educação para o campo e para a cidade ressoa. Apesar dos *Currículos Regionalizados* não se aplicarem apenas à população do campo, o discurso, dos/as dirigentes e professores/as, ainda que preconceituoso e equivocado, contém a denúncia de que os currículos precisam contemplar ciência, tecnologia e produção para além de textos e pesquisas, como sugere um entrevistado de Osuna (2013), para a população urbana; e precisam dar mais acesso a outras tecnologias e formas de pesquisa, para a população do campo, permitindo o trânsito/mobilidade.

Nem por isso, o texto curricular é um discurso retrógrado. Ao contrário, é o discurso dos educadores da pesquisa de Curivil e Pinto (2020) que é colonizado e expressa a etnicidade, "expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e hierarquização étnica" (Munsberg; Silva, 2018, p. 24); o racismo – "segregação e discriminação dos 'outros' por parte dos controladores, reforçando a etnicidade" (Munsberg; Silva, 2018, p. 24); a novidade "dimensão da modernidade como evidência da superioridade" (Munsberg; Silva, 2018, p. 24). Além disso, além da recuperação das culturas ancestrais, reafirmar a identidade e cultura indígena na atualidade carece de mais dedicação no texto curricular e, principalmente, na formação de professores, para que técnicos, dirigentes não continuem reproduzindo preconceitos e estereótipos, que acentuam desigualdades.

Outras expressões que aparecem no *Programa de Estudio Primero a sexto Año de Escolaridad* (Bolivia, 2014), no *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* (Bolivia, 2016) e no *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara* (La Paz, 2019), como "inclinações produtivas", "economia da

felicidade", "consciência produtiva", levam-me olhar para as matemáticas imbuída nestes discursos. Estes pontos do discurso foram os que me causaram maior estranhamento e exigiram um esforço de relativização, visto que minha tendência de crítica curricular me carrega o tempo todo para uma compreensão de educação produtiva como sinônimo de formação de mão de obra barata.

O *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara* (La Paz, 2019) traz em seu texto que a formação das Nações e Povos Indígenas Originários (NPIO) acontece por meio da ação, do conhecimento, do desenvolvimento e da produção. Mas coloca que é preciso ressignificar o conceito de produção para que a apropriação do excedente e a ganância não sejam princípios orientadores da vida social. Dessa forma, alcança-se a consciência produtiva, que tem caráter intelectual e material. Os projetos produtivos comunitários, neste sentido, surgem de acordo com as vocações produtivas do contexto e são espaços de aprendizagem humanística, numa educação que acontece pela comunidade. No *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* (Bolivia, 2016), o *motirö*, trabalho em comunidade, visa o bem-estar coletivo, antes do individual, nas esferas social, cultural e econômica. A economia da felicidade, representa a alegria de doar pelo *Vivir Bien* da comunidade. Tem base na reciprocidade, troca e apoio laboral, para fortalecimento da produção.

O *Currículo Base* (Bolivia, 2012) menciona a dependência e lacuna tecnológica como forma de dominação ideológica estrangeira, que gera a crença na incapacidade de pensar e criar tecnologias. Assim, apresenta o campo de *Tecnologia y productividad* na educação, com o intuito de pensar e produzir tecnologias próprias, que rompam com a dependência econômica, a partir das potencialidades de cada território, das "inclinações produtivas", com respeito à natureza e com vistas à transformação socioeconômica da família, comunidade e região.

A Matemática aparece para desenvolver a capacidade de criar e inovar, dando resposta aos problemas do contexto, ou seja, é compreendida e aplicada a partir do trabalho comunitário e produtivo, com atividades, técnicas e métodos que se delineiam na prática concreta. As situações-problema derivam do contexto, em que formas, medidas, desenhos e números, presentes no contexto social, cultural e natural são parte das experiências da vida cotidiana.

Olhando ao longo da corrente percebo que o ensino se inicia da geometria, pois o entorno natural, cultural e social está envolto de formas. O propósito, segundo os textos curriculares bolivianos etnografados, é o desenvolvimento do pensamento lógico matemático pelas relações construídas a partir da geometria, que desenvolve as capacidades de abstração necessárias para resolução de problemas e compreensão das operações aritméticas. A finalidade é contribuir para a compreensão e explicação de fenômenos sociais e naturais, para a transformação da vida, para a compreensão do caráter histórico da matemática, a partir da interculturalidade e para formar o espírito investigador, interessado na recuperação de saberes e conhecimentos dos diferentes povos.

Na contracorrente, quanto à geometria, questiono a influência de vertentes estadunidenses de defesa da presença da geometria no Currículo. De acordo com a publicação de Gloriana González e Patricio G. Herbst, no

The International Journal for the History of Mathematics Education (Schubring; Karp, 2006) - *Competing Arguments for the Geometry Course: Why were American High School students supposed to study Geometry in the Twentieth Century?*(González; Herbst, 2006) - que faz o exame histórico da justificativa do curso de Geometria no Ensino Médio estadunidense, há argumentos modais para a presença (isolada) da geometria como disciplina no currículo: o de que "a geometria oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem lógica" (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); o de que ela "ajuda a desenvolver a intuição matemática" (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); o de que ela "proporciona aos alunos experiências que se assemelham à atividade do matemático" (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); e o de que ela "permite conexões com o mundo real" (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*).

Segundo o autor e a autora há um trânsito desses argumentos ao longo da história da matemática, porém, eles muitas vezes concorrem e/ou se mesclam nos documentos curriculares. Segundo o argumento formal, seria importante estudar geometria, pois esta auxiliava na construção de argumentos. Muito mais importante do que as provas para compreensão dos conceitos matemáticos, era a oportunidade da prática da dedução pelos alunos, pois isso era transferível para outros domínios, "como a leitura de jornais e a participação democrática" (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*).

No argumento utilitário (González; Herbst, 2006), a geometria se justificava pelo preparo para o mercado de trabalho. Assim, seriam abordados os tópicos importantes para as futuras profissões dos alunos e das alunas, ou para as necessidades do país nos tempos de guerra. No argumento matemático, a intenção era que os estudantes e as estudantes vivenciassem a atividade dos/das matemáticos/as. Este se subdivide em duas posturas: uma que utiliza geometrias não euclidianas para que se aprenda a lidar com suposições; e outra que incorpora outras geometrias e que está mais próxima do trabalho de matemáticos/as.

O argumento intuitivo (González; Herbst, 2006) defende "a geometria como oportunidade única para os estudantes aplicarem a intuição dos objetos geométricos na descrição do mundo" (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*). Sendo assim, a geometria forneceria "lentes para compreender, experimentar e modelar o mundo físico, forjando conexões mais fortes entre experiências, intuições, habilidades e noções geométricas" (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*), fundindo "o conhecimento empírico sobre objetos físicos e formas abstratas de lidar com esses objetos" (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*).

Ao que me parece, todas essas vertentes influenciam esses trechos de construção dos documentos curriculares bolivianos, embora, nos documentos como um todo, fique mais evidente a tentativa de, por meio da inter e da intraculturalidade, recuperar os saberes e conhecimentos dos seus e dos diferentes povos.

Entretanto, a ênfase no início da alfabetização matemática pela geometria nos currículos regionalizados, não anula o trabalho com outros tipos de pensamento (aritmético, de medidas, etc..., sempre vinculados às atividades da vida diária indígena) e se justifica pela forte presença de

padrões geométricos na cultura indígena, nas pinturas corporais, nas cestarias, nas cores e tramas dos tecidos, por exemplo.

A respeito do grafismo indígena presente, principalmente nas pinturas corporais, Lux Vidal e Aracy Lopes da Silva, que escrevem sobre Antropologia Estética, refletem sobre a criação artística e a expressão estética dos grafismos produzidos pelos indígenas pelo modo como são representadas, segundo os critérios culturais de cada povo, "a vida social e as relações entre a sociedade, a natureza e o cosmo" (Vidal; Silva, 2000, p.279).

Segundo Vidal e Silva (2000), na ornamentação corporal, nas manifestações visuais, sob influência dos estudos sobre a cultura material, há fatores de origem teórica e epistemológica. Aquilo que passou a ser chamado de "corporalidade" se transformou em ponto de referência para o estudo das sociedades. Firmou-se, a partir da década de 70, a ideia de que "o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento. Na maioria das sociedades indígenas do Brasil esta matriz ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social" (Seeger; Da Matta; Viveiros de Castro, 1979).

Vidal e Silva (2000), discorrendo sobre um dos artigos que descreve a arte gráfica Asurini, no livro Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética (Vidal, 2000), concluem que, esse povo, em suas representações iconográficas, define parâmetros em função na necessidade de composição infinita. Segundo eles, "a geometrização infinita do espaço na arte gráfica Asurini mistura domínios cósmicos por meio das abstrações visuais com conteúdo simbólico, como se, por exemplo, a mata e seus seres fossem vistos por intermédio de formas ligadas ao sobrenatural" (Vidal; Silva, 2000, p. 295).

De acordo com eles o "mundo" é percebido e expresso, devido às várias sobreposições de domínios cósmicos, dos xamãs e criaturas imaginárias que participam do cotidiano, como recortado, limitado à corporalidade e, ao mesmo tempo, contínuo pela repetição nos diversos entes da cultura: "a arte gráfica recorta-o (o mundo), impõe-lhe limites por meio das dimensões materiais dos suportes onde é aplicada. A continuidade concebida é também a continuidade expressa nos padrões geométricos" (Vidal; Silva, 2000, p. 285).

Dessa forma, "a experiência cotidiana e os valores mais tradicionais aparecem nas formas gráficas e, assim, elas se transformam em uma linguagem visual, compartilhada" (Vidal; Silva, 2000, p. 284). que se refere a uma "a expressão visual sintética de uma visão de mundo" (Vidal; Silva, 2000, p. 288).

Ou seja, a maioria dos povos indígenas, antes mesmo de conhecerem a palavra geometria e suas origens, marcavam o corpo com padrões geométricos e estéticos, como forma comunicacional, de marcação da cultura, como questionamento do cotidiano, como forma de proteção, dentre muitas outras funções. Talvez não fosse necessário chamar de geometria e extrair as relações desse conhecimento fundado em outro continente de algo que já é matemático, ou melhor, etnomatemático, por si só.

Cristiane do Socorro dos Santos Nery (2019), em seu texto, *Educação Intercultural e Etnomatemática: estudo sobre o grafismo indígena*, diz,

apoiada em D'Ambrosio, que "a Etnomatemática propõe a adoção de formas não eurocêntricas de se fazer matemática" (Nery, 2019, p. 34) que,

> quando utilizada em contextos culturais específicos, se afasta do modelo hegemônico e revela o encontro de saberes que se presta à resolução de problemas diários e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto as práticas sociais se relacionam com as matemáticas utilizadas por esses grupos, sendo, portanto, uma matemática que surge das necessidades inerentes a eles (D'ambrosio, 2002)[7].

Sendo assim, para além da questão da produção, tanto *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* (Bolivia, 2016), quanto *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara* (La Paz, 2019) guardam intensa relação como território, principalmente por meio da arte e da língua. Na arte, a geometria é muito utilizada, bem como materiais como madeira, argila, fios, plumas, couro, em seu uso social, junto às famílias e comunidades, na produção de cerâmica, cestarias, esculturas em madeira e móveis, arte têxtil, pinturas. A medição em unidades não convencionais, a exploração de instrumentos de contagem e de cálculos e a expressão dos números em língua nativa, a compreensão de sistemas de bases não decimais são recorrentes no trabalho com *Cálculo y Estimación*.

Como se vê, as matemáticas presentes no contexto, são atraentes, inspiram liberdade e criatividade. Clareto e Cammarota (2015), falam em desnaturalização da visão majoritária de Matemática – a Matemática maior – e colocam a necessidade de abertura para outros regimes de funcionamento da Matemática, a Matemática menor:

> Matemática maior é algo que se produz numa certa ordem de discurso majoritária e afim a esse modo de pensar e produzir. [...] Uma matemática menor forja um modo de pensar um *underground* da matemática maior: a possibilidade de operar junto à matemática maior, sem se conformar a ela. Operar no seu subsolo. Dito de outro modo, a matemática menor: expressão de forças em movimento de diferenciação no interior da matemática maior. Embora se distingam, matemática maior e matemática menor não chegam a se descolar uma da outra. Não constituem um par dicotômico. O que existe é uma problematização do território existencial da matemática maior. [...] O destino de uma matemática menor não é tornar-se matemática maior. Ao contrário, a matemática menor guarda uma singularidade e engendra seu próprio regime de funcionamento, inventando seus modos de operar, sua linguagem, seus problemas (Clareto; Cammarota, 2015, p. 70).

[7] Nery, 2019, p. 34.

Versões

Ao longo deste trabalho foi possível observar que os documentos curriculares relacionam-se intrinsecamente com os territórios, os povos, suas línguas e suas culturas. Munsberg, Fuchs e Silva (2019), colocam eu "a dimensão epistemológica do currículo é uma forma de colonizar" (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 598) que coloca a periferia às margens e negligenciam os saberes locais, que em muitos casos são orais, presentes em "conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho" (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 598) e, por isso, não se materializam em conteúdos escolares por não entrarem nos currículos.

A Bolívia, nos *Currículos Regionalizados*, rompeu, portanto, com a episteme moderno-colonial, ainda que os conhecimentos ditos "universais" ainda apareçam no *Currículo Base*. E é na organização do sistema produtivo, que o currículo se propõe transformador, à medida que pretende modificar a realidade de uma dada região, alimentando suas inclinações produtivas. A Matemática se apresenta nesse contexto como ferramenta de criação, que pode auxiliar na produção e compreensão das atividades produtivas e da tecnologia. Sandy Aparecida Pereira e Elenilton Vieira Godoy colocam que "em uma direção política, a opção decolonial em Matemática pode desarranjar relações de poder, subverter hierarquias e dar visibilidade aos sujeitos, subjetividades, saberes e territórios", tornando-se "instrumento para fortalecer a resistência e a insurgência" (Pereira; Godoy, 2023, p. 54).

Sobre a Educação Matemática, Felipe Santos Fernandes coloca a opção decolonial de Educação Matemática, como desestabilizadora das relações de poder, fortalecedora de vozes, corpos, saberes e territórios, "permitindo-os identificações políticas que escapam à assimilação das identidades produzidas pelas estruturas de poder" (Fernandes, 2021, p. 13). Bem como questionadora da "hegemonia que coloca a Matemática a serviço dessas estruturas de poder, compreendendo e superando perspectivas que a anunciam como espaço privilegiado do conhecimento e como campo de privilégios do sujeito que a conhece" (Fernandes, 2021, p. 13).

Percebe-se, dessa forma, nos documentos curriculares da Bolívia, matemáticas que se expressam na intra e na interculturalidade, porém, assim como afirma Eric Machado Paulucci e Carolina Tamayo Osorio sobre as etnomatemáticas, convém lidar, "sem firmar fundamentos teóricos, ou formas de se viver/praticar" (Paulucci; Osorio, 2021, p. 148). Ao contrário, "[i]nstabilizar constantemente nossas certezas de modo que sejam desenvolvidas ciências nômades através dos estranhamentos causados no encontro com o outro" (Paulucci; Osorio, 2021, p. 148).

Porque verdades são sempre parciais, provisórias... são versões.

Referências bibliográficas

BOLIVIA. **Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez".** La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2020.

BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**, 2012.

BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. **Dirección General de Educación Primaria**. Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad. 2014.

BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. **Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.** 2016. Disponível em: <https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropologia:** cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. **Professores de Matemática em formação:** invenções e (sub)versões. *In:* D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. (orgs.) Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

CLIFFORD, James; MARCUS, George (eds.). **Writing Culture:** The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1986.

CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. **Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia.** Textura, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Felipe Santos. **Matemática e decolonialidade:** lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21065, 2021.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). **Etnografia de documentos:** pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

_____. **Encontros etnográficos com papéis e outros registros burocráticos.** *In:* FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. (org.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Quando "nacional" e "comum" adjetivam o currículo da escola pública.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. **Currículo intra/intercultural na Bolívia:** a matemática e a perspectiva pós-colonial. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v.24, n.3, p.41-58, set/dez. 2017.

GONZÁLEZ, Gloriana; HERBST, Patricio G. **Competing Arguments for the Geometry Course:** Why were American High School Students Supposed to Study Geometry in the Twentieth Century? The International Journal for the History of Mathematics Education, Bedford, MA, vol. 1, n. 1, 2006.

HULL, Matthew. **Documents and Bureaucracy.** Annual Review of Anthropology, Michigan, v. 41, p. 251-267, 2012.

LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. **Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional:** Planes y programas de estudio. 2019.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Educación Comunitaria.** Integra Educativa, vol. VII, n. 4. 2015.

MARCUS, George. **Etnografia en/el sistema mundo:** el surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo:** o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. **A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização.** *EccoS – Rev. Cient*., São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. **O currículo decolonial:** da reflexão à prática intercultural. *Religare*, v. 16, n.2, dezembro de 2019.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. **Educação Intercultural e Etnomatemática:** estudo sobre o grafismo indígena. Science and Knowledge in Focus, Macapá, v. 2, n. 1, p. 31-47, jun. 2019.

OSUNA, Carmen. **Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia:** Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. Revista Española de Antropología Americana, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013.

OYARZO, Cristina. **Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia:** Producción y Participación, 1931-2010. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017.

PALERMO, Zulma. **Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico:** hacia una democracia decolonial". *In:* BORSANI, M.E.B.; QUINTERO, P. (Comp.). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PAULUCCI, Eric Machado; OSORIO, Carolina Tamayo. **[E]tnomatemáticaS:** uma discussão acerca do nomadismo. RIPEM, v. 11, n. 2, 2021.

PEREIRA, Sandy Aparecida; GODOY, Elenilton Vieira. **Decolonialidae na Educação Matemática:** uma revisão sistemática de literatura. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 19, n. 42, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** *In:* _____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **A política de identidade do documento curricular do estado do Pará.** Estudios sobre las culturas contemporáneas, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **Rastreando as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial.** Revista Cocar, v.15, n.32, 2021c.

SCHUBRING, Gert; KARP, Alexander. **Competing Arguments for US Geometry.** The International Journal for the History of Mathematics Education, Bedford, MA, vol. 1, n. 1, 2006.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras.** Boletim do Museu Nacional. Série Antropologia, n. 39, p. 2-19, maio de 1979.

STOLER, Ann Laura. **Colonial archives and the art of governance.** Archival Science, v. 2, p. 87-109, 2002.

_____. **Along the Archival Grain:** Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense. Princeton: Princeton University Press, 2009.

VIANNA, Adriana. **Limites da Menoridade***:* Tutela, família e autoridade em julgamento. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 2002.

VIANNA, Adriana. **Etnografando documentos:** uma antropóloga em meio a processos judiciais. *In:* CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; LIMA, Antonio Carlos de Souza;

TEIXEIRA, Carla Costa (orgs.). Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014.

VIDAL, Lux (org.). **Grafismo Indígena:** Estudos de Antropologia Estética. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes. **Antropologia estética:** enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux (org.). Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de Sistemas-Mundo:** Una introdución. Tres Cantos, España: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder:** un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In:* MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

ZEITLYN, David. **Anthropology in and of the Archives:** Possible Futures and Contingent Pasts. Archives as Anthropological Surrogates. Annual Review of Anthropology, Michigan, v. 41, 2012.

Recebido em: 03/08/2025* Aprovado em: 26/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

ROMPENDO CERCOS, AVANÇANDO EM RETOMADAS: *KA'AGUYRUSU,* COSMOPOLÍTICA E INSURGÊNCIAS GUARANI-KAIOWÁ FACE À GUERRA CAPITALISTA

HELBIA DA SILVA ORTIZ[1]
UFGD, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-4888-6555

GISLAINE MONFORT[2]
UFOPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-5677-5740

LAURA JANE GISLOTI[3]
UFGD, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-3954-0245

RESUMO: *Este artigo analisa como a crise ambiental contemporânea, entendida também como crise civilizatória do sistema moderno-colonial, se articula às dinâmicas territoriais da luta Guarani e Kaiowá pela retomada e demarcação do tekoha Panambi-Lagoa Rica, no sul do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. O foco está na Ka'aguyrusu, a grande floresta, como um dos fundamentos da cosmopolítica nas práticas de reexistência, defesa e retomada dos territórios ancestrais. A partir de história oral temática, análise do uso da terra e revisão crítica da literatura, investiga-se a Ka'aguyrusu, a grande floresta, como um dos fundamentos da cosmopolítica nas práticas de reexistência e defesa dos territórios. Os processos de resistência produzidos pela luta Guarani e Kaiowá por território revelam que as retomadas, enraizadas na Ka'aguyrusu, se constituem em resposta às dinâmicas destrutivas do neoextrativismo e configuram uma política da multiplicidade da vida, que recusa o destrutivismo das mercadorias e se reafirma como expressão viva dos territórios ancestrais que resistem em retomada, guiados pelos espíritos e pela ancestralidade.*

PALAVRAS-CHAVE: Crise civilizatória; ecologia política; neoextrativismo, cosmopolítica; retomadas Guarani e Kaiowá.

ABSTRACT: *This article examines how the contemporary environmental crisis—also understood as a civilizational crisis of the modern-colonial system—connects with the territorial dynamics of the Guarani and Kaiowá struggle for the reclaiming and demarcation of the tekoha Panambi-Lagoa Rica, in the southern region of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The focus is on Ka'aguyrusu, the great forest, as one of the foundations of cosmopolitics in practices of re-existence, defense and reclaiming of ancestral territories. Drawing on thematic oral history, land-use analysis and a critical review of the literature, the study investigates Ka'aguyrusu, the great forest, as a key cosmopolitical foundation in practices of re-existence and territorial defense. The resistance processes generated by the Guarani and Kaiowá struggle for territory reveal that the retomadas-land reoccupations-rooted in*

---

[1] Geógrafa, mestra em Educação e Territorialidade e doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
[2] Geógrafa, doutora em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).
[3] Bióloga, doutora em Biologia Animal pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Ka'aguyrusu, emerge as a response to the destructive dynamics of neo-extractivism and form a politics of the multiplicity of life, one that rejects the destructivism of commodities and reaffirms itself as a living expression of ancestral territories that continue to resist through reclaiming, guided by spirits and ancestry.

KEYWORDS: *Civilizational crisis; political ecology; neo-extractivism; cosmopolitics; Guarani and Kaiowá retomadas.*

Introdução

No início do século XXI, as economias latino-americanas foram reconfiguradas pelos elevados preços internacionais das commodities. Esse cenário também foi marcado pelo fortalecimento de lutas socioterritoriais, que passaram a questionar tanto o consenso das commodities quanto às formas convencionais de representação política (Svampa, 2019). Os governos de diferentes orientações partidárias na região optaram por priorizar o mercado de commodities com a expansão dos grandes empreendimentos do agronegócio, da mineração, das megarrepresas e das fronteiras petrolíferas, aprofundando desigualdades estruturais, silenciando ou encobrindo os impactos cumulativos do neoextrativismo nos territórios de vida (Svampa, 2019).

O extrativismo marca a memória larga de expropriação e violência na região com um modo de apropriação predatória da natureza e dos territórios (Svampa, 2019). Nessa perspectiva, o neoextrativismo pode ser compreendido como categoria analítica que "longe de ser uma categoria plana, constitui um conceito complexo, uma janela privilegiada para ler em suas complexidades e em seus diferentes níveis as múltiplas crises que atingem as sociedades contemporâneas" (Svampa, 2019, p. 28). É nesse contexto que compreendemos que o neoextrativismo se situa no bojo da acumulação contemporânea, na medida em que "o atual modelo de acumulação aparece associado às reformas realizadas pelo capitalismo neoliberal e financeiro a partir dos anos 1990, aprofundadas depois da crise de 2008" (Svampa 2019, p. 30), bem como da crise do projeto de modernidade capitalista e da crise socioecológica.

No século XXI, a ofensiva do extrativismo capitalista assumiu novos contornos, não somente pela dimensão da quantidade, dos agentes nacionais e transnacionais e da escala dos projetos, mas também no âmbito das resistências sociais que fortaleceram levantes que questionaram esse paradigma predatório e "diante do espólio, foram elaborando outras linguagens e narrativas em defesa de outros valores - a terra, o território, os bens comuns, a natureza" (Svampa, 2019, p. 18)

> Sua atualização, no século XXI, traz novas dimensões em diferentes níveis: globais (transição hegemônica, expansão da fronteira das commodities, esgotamento dos bens naturais não renováveis, crise socioecológica de alcance global), regionais e nacionais (relação entre o modelo extrativo/ exportador, o Estado-nação e um lucro altíssimo), territoriais (ocupação intensiva do território, lutas ecoterritoriais com participação de diferentes atores coletivos) e, por fim, políticas (surgimento de uma nova gramática política de oposição, aumento da violência estatal e paraestatal) (Svampa, 2019, p. 32).

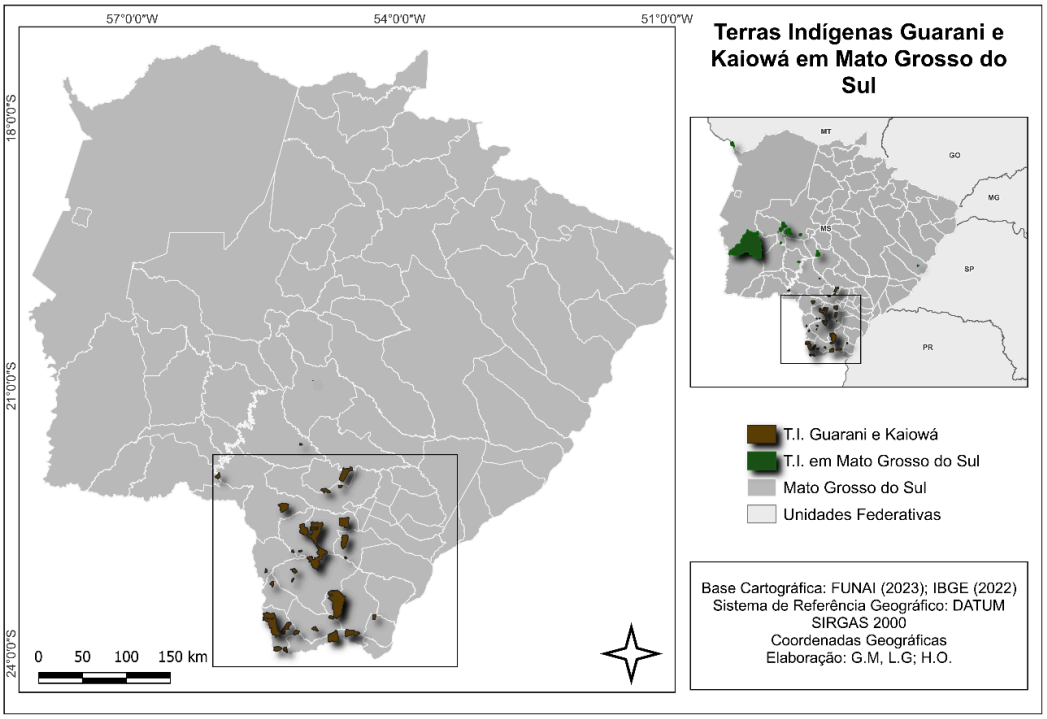
É justamente nesse horizonte de contradições entre a expansão da racionalidade do capital e a racionalidade das resistências que as lutas por terra e território, como a luta Guarani-Kaiowá, afirmam outros modos de existência face à crise ambiental e civilizatória. A resistência Guarani-Kaiowá

em Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, evidencia as múltiplas dimensões da luta por território e pela recuperação ambiental nas terras espoliadas, como formas de reexistência frente às múltiplas violências projetadas por agentes estatais, privados e empresariais.

O avanço da fronteira neoextrativista, amparado por políticas estatais tem intensificado o cerco sobre os territórios indígenas, ampliando um contexto marcado pela militarização dos conflitos agrários em Mato Grosso do Sul (Monfort e Gisloti, 2024) e pela constituição de um estado de exceção (Mbembe, 2016; Agamben, 2015), em ofensiva sobre as resistências indígenas e campesina.

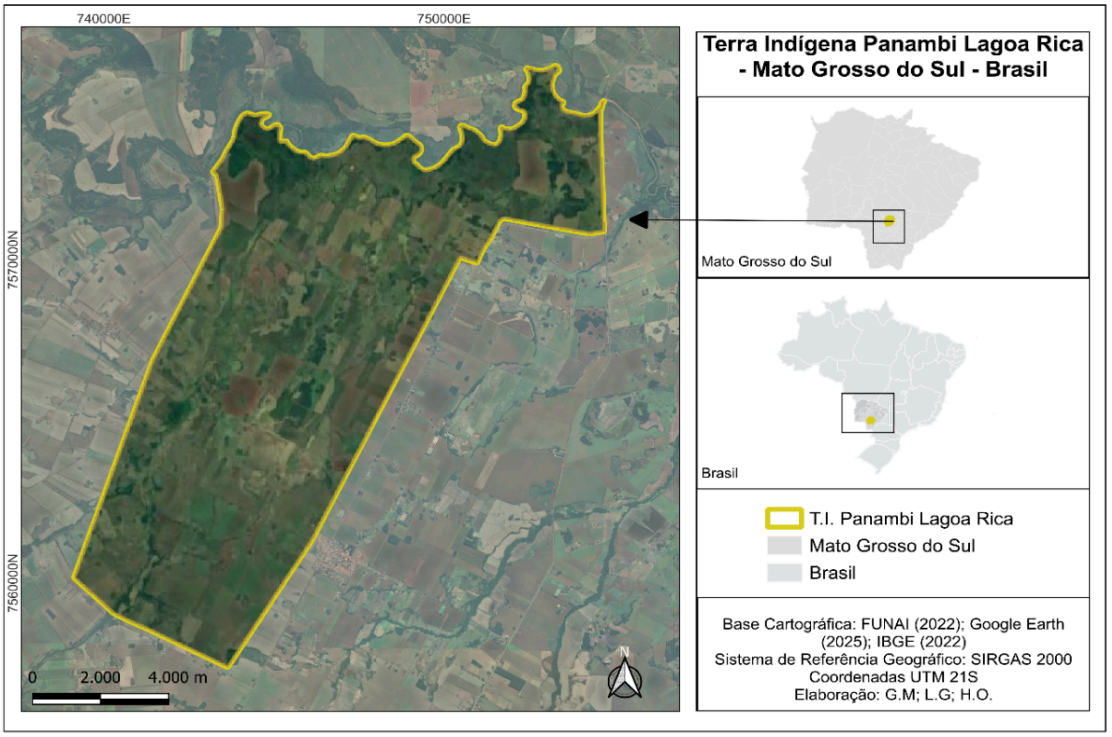
O presente artigo analisa como a crise ambiental contemporânea, entendida também como crise civilizatória do sistema moderno-colonial, se articula às dinâmicas territoriais da luta Guarani-Kaiowá pela retomada e demarcação do tekoha Panambi-Lagoa Rica, no sul do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. O foco está na *Ka'aguyrusu*, a grande floresta, como um dos fundamentos da cosmopolítica nas práticas de reexistência, defesa e retomada dos territórios ancestrais. Os mapas a seguir (Figuras 1 e 2) correspondem à localização das Terras Indígenas no sul de Mato Grosso do Sul e à localização da Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica**.**

Figura 1. Mapa de localização das Terra Indígenas Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul



Fonte: autoria das autoras (2025)

Figura 2. Mapa de localização da Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica



Fonte: autoria das autoras (2025)

Nessa perspectiva, mediante uma abordagem que conjuga história oral temática, análise crítica do uso da terra e revisão da literatura, buscamos compreender como a *Ka'aguyrusu* fundamenta a cosmopolítica Guarani-Kaiowá e mobiliza agentes-espíritos nos processos de resistência e defesa dos territórios. A história oral temática é aqui entendida como elo entre testemunho de vida e luta territorial, organizada em torno de enunciações políticas vinculadas a um conjunto de processos socioespaciais (Meihy, 2002; Thompson, 2002).

Além disso, este trabalho parte de um lugar epistêmico situado com a perspectiva de uma mulher indígena Kaiowá do *tekoha* Panambi-Lagoa Rica, a partir da qual foram construídos diálogos com lideranças comunitárias, destacando-se a escuta e diálogo com o *Ñanderu* (rezador-liderança político-espiritual) Dorvalino da Silva e a anciã Guãxa Miri Poty, cujos ensinamentos foram sementes fundamentais das reflexões aqui tecidas.

A partir desse lugar epistêmico, este trabalho foi conduzido em observância aos princípios do direito à consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas, seguindo os protocolos de consulta junto às lideranças comunitárias e político-espirituais da Terra Indígena Panambi Lagoa Rica. Enquanto mulher indígena Kaiowá e parte integrante desse território, uma das autoras, de forma articulada às demais autoras, construiu um processo de trabalho pautando-se por um compromisso ético com a autodeterminação do seu povo e com as cosmopolíticas que sustentam a luta e a vida Guarani-Kaiowá.

Nesse horizonte, os testemunhos são compreendidos como enunciações políticas emergentes das experiências vividas e das territorialidades Guarani-Kaiowá. Articulam-se, em última instância, com o

conceito de memórias bioculturais (Toledo e Barrera-Bassols, 2008; Pavão e Gisloti, 2023), que conecta floresta, espiritualidade, ciência indígena e território em um mesmo feixe analítico.

A metodologia incluiu ainda a participação observante (Albert, 2014), inspirada na proposta de "subverter mitologia cientificista da 'observação participante' (...), oferecendo novas perspectivas teóricas ao abrir a análise do simbolismo ('cultura', 'representações') para o político e a história" (Albert, 1995, p. 246), além da revisão crítica da literatura e do mapeamento das mudanças no uso da terra no *tekoha* Panambi-Lagoa Rica, para situar o avanço das cadeias de commodities na região.

As lutas indígenas nos territórios em disputa, como as do movimento étnico-territorial Guarani-Kaiowá (Escobar, 2015), constituem lutas pelos rios, pelas matas, pelas agriculturas tradicionais, pelas tecnologias espirituais (Peralta, 2022) e pela multiplicidade de vida, tecendo formas de sonhar a terra-floresta na retomada dos territórios ancestrais. Nesse sentido, dialogamos aqui com Escobar (2015), que, ao abordar insurgências indígenas e campesinas, amplia o horizonte da reflexão sobre a luta pela vida desde sua dimensão ontológica. A multiplicidade de vida se trata do "conjunto interminable de formas y entidades que componen el pluriverso - desde lo biofísico a lo humano y lo sobrenatural- y los procesos por los que vienen a ser" (Escobar, 2012, p. 41).

Articulando aportes do pensamento social crítico latino-americano e dos movimentos étnico-territoriais, investigamos os sentidos das lutas Guarani-Kaiowá, enraizadas na força dos espíritos da floresta e na *Ka'aguyrusu*, que afirmam modos outros de existência e relação com a terra-floresta. Essas reflexões dialogam com uma ecologia (cosmo)política (Pavão e Gisloti, 2023), enraizada em epistemologias insurgentes (Leff, 2021; Gisloti *et al.*, 2025) e nas autonomias indígenas (Monfort *et al.*, 2022), propondo pensar uma ecologia política que emerge das lutas e se configura como expressão radical da vida em movimento, guiada pelos espíritos, pelos antepassados e orientada pelo retorno da floresta como horizonte ontológico e político.

Nesse sentido, a análise dos conflitos agrários e socioambientais e das lutas Guarani-Kaiowá exige uma reflexão crítica sobre os fundamentos macroestruturais da crise socioecológica, entendida também como crise civilizatória do sistema moderno-colonial, também denominada por autores como Moore (2022, p. 06) como capitaloceno como "uma ecologia-mundo que se junta à acumulação do capital, à busca pelo poder e à coprodução da natureza em configurações históricas sucessivas". É face a esse processo que os conflitos agrários e socioambientais não podem ser reduzidos a disputas locais, mas devem ser compreendidos como desdobramentos de uma ofensiva neoliberal e de uma crise sistêmica articulada ao aprofundamento da despossessão.

É nesse horizonte que se insere o debate sobre a crise civilizatória da modernidade capitalista e o papel da ecologia política como campo teórico, epistêmico e político comprometido com as lutas por justiça social, defesa dos territórios e reapropriação social da natureza.

Neoextrativismo, crise ambiental e crise civilizatória da modernidade capitalista: uma crítica desde a ecologia política

Enquanto campo teórico e político comprometido com as lutas por terra, território e bem viver, a ecologia política constitui-se como abordagem crítica das relações de poder que estruturam as interações entre sociedade e natureza, ou, em termos mais amplos, entre mundos humanos e outros-que-humanos (De La Cadena, 2019). Essa perspectiva fundamenta-se nas lutas dos "de baixo" face a espoliação dos territórios, corpos e modos de produção da vida, ao mesmo tempo em que evidencia a potência das ações coletivas que se colocam em tensão com o paradigma destrutivista do desenvolvimento (Leff, 2013; Porto-Gonçalves, 2006).

A emergência da Ecologia Política, nas décadas de 1960 e 1970, originou um "novo campo de investigação e conflito social" (Leff, 2013, p. 12), comprometido com os processos de resistência e as lutas sociais. Nesse diálogo, a Ecologia Política aproxima-se dos movimentos indígenas e campesinos em defesa dos territórios, ampliando investigações comprometidas com os direitos coletivos, os patrimônios bioculturais e as autonomias dos povos.

Nesse contexto, a emergência de novos debates sobre direitos ambientais coletivos se amplia a partir das lutas por terra e território e dos processos de autonomia, bem como de autogestão de práticas produtivas e sociais, isto é, "à livre determinação de suas condições de existência" (LEFF, 2013, p. 91). Para Leff (2013), a Ecologia Política é, simultaneamente, campo de pesquisa, prática política e episteme crítica frente à crise ambiental contemporânea e ao aprofundamento da despossessão e responde ao que Leff (2021) denomina "economia política da devastação da natureza pelo capital", investigando resistências e reapropriações sociais da natureza como processos emancipatórios em defesa de outras formas de existência.

Esse campo político-epistêmico está inscrito na história de opressão e na história de luta pela libertação conduzida pelos próprios povos (Leff, 2021). A partir da América Latina e, de modo mais amplo, do Sul Global, correntes teóricas novas emergiram no campo da Ecologia Política a fim de construir uma perspectiva fundamentada em uma "ecologia popular", em uma "ecopedagogia da libertação" ou ainda em um "ecossocialismo" (Leff, 2021).

> Pensadores políticos e ativistas como José Martí, José Carlos Mariátegui, Frantz Fanon e Aimé Cesairé são precursores da ecologia política latino-americana. (...) Do marxismo latino-americano de Mariátegui (...) à pedagogia da libertação de Paulo Freire (...) podemos traçar uma linhagem de pensadores críticos que formataram a ecologia política latino-americana (Leff, 2021, p. 346).

Nessa perspectiva, o geógrafo Porto-Gonçalves (2012) aprofunda essa leitura ao enfatizar que a politização da cultura, em contextos geográficos diversos, reintroduz a questão territorial nos debates teóricos e políticos contemporâneos. Essa politização é inseparável da luta contra a colonialidade do saber e contra a concentração de renda, terra e poder,

sendo impulsionada, sobretudo, pelos povos originários que, ao defenderem a retomada de seus territórios, contestam os fundamentos da modernidade capitalista a partir de outras ontologias.

Assim, a Ecologia Política latino-americana estrutura-se a partir de uma política da diferença, ancorada nas condições ecológicas e nas lutas territoriais, cujas estratégias de emancipação passam pela descolonização do conhecimento, pela defesa dos territórios e pela reapropriação social da natureza. Essa perspectiva reconhece a vida como pluralidade de mundos possíveis e convoca uma ética da alteridade como princípio de uma racionalidade ambiental (Leff, 2021).

As lutas dos povos originários assumem, nesse marco, um significado ampliado que transcende seus próprios contextos e instituem um discurso político fundamental sobre um futuro que é ancestral. Mais além das resistências face à expropriação, há uma defesa do pluriverso como fundamento da recuperação das terras sob controle do capital. Diante desse processo, a articulação entre território, territorialidade e territorialização emerge como eixo estruturante das resistências (Porto-Gonçalves, 2012).

Nesse sentido, a questão ambiental não pode ser analisada de forma desvinculada dos conflitos agrários e das resistências territorializadas. Como propõe Leff (2021, p. 33), é preciso ampliar a imaginação sociológica e política desde as lutas dos "Povos da Terra". A crise ambiental não é fenômeno isolado, mas expressão de uma crise civilizatória e da falência da racionalidade da modernidade capitalista, do Capitaloceno. Face a esse contexto, as resistências sociais no campo, nas florestas e nas cidades têm fortalecido múltiplos processos políticos por meio dos quais "novos direitos estão sendo gestados em resposta a uma problemática ambiental que hoje se percebe como uma crise de civilização" (Leff,, 2021, p. 85).

Nesse horizonte, Ailton Krenak (2018) amplia o debate ao afirmar que a ecologia, para os povos da floresta, refere-se a floresta como sujeito político e dimensão da existência, evidenciando também a devastação dessa floresta revela as assimetrias de poder e as dimensões da violência colonial e estatal.

Essa enunciação de Krenak permite uma articulação com as contribuições de Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012; 2020), que aponta as lutas por terra e território articuladas à reapropriação social da natureza. Nesse contexto, a questão ambiental é indissociável das lutas pela autodeterminação dos povos face à ofensiva neoliberal e neoextrativista (Porto-Gonçalves , 2012; Leff, 2013, 2021).

A ofensiva neoliberal e neoextrativista se acirra a partir da financeirização da terra e da agricultura, mediada pela atuação de agentes empresariais, nacionais e transnacionais, privados e estatais, que operam em múltiplos níveis político-institucionais e econômico-normativos, conduzindo dispositivos que fazem avançar o capital rentista sobre os territórios (Monfort e Gisloti, 2024). Esse processo integra a expansão das cadeias de commodities e a consolidação do aprofundamento do padrão de acumulação por despossessão (Harvey, 2004).

A categoria "commodity", entendida como mercadoria padronizada cujo preço é regulado em mercados internacionais, torna-se central para explicar reordenamentos territoriais fomentados pelo chamado Consenso

das Commodities (Svampa, 2019). Esse paradigma, articulado à reprimarização das economias do Sul Global, intensificou atividades primárias-extrativas de baixo valor agregado e a conversão de ecossistemas diversos em territórios de sacrifício (Malheiro e Cruz, 2019). Essa dinâmica se agrava com o fortalecimento geopolítico da China e sua demanda por matérias-primas e megaprojetos, aprofundando processos de espoliação de territórios indígenas, quilombolas e campesinos.

O Consenso das Commodities (Svampa, 2019) configura-se como nova etapa da acumulação por despossessão (Harvey, 2004), marcada pela financeirização no campo. Nesse contexto, violência, expropriação e pilhagem operam como mecanismos centrais de poder e como estratégias de repressão às resistências. A partir das contribuições de Svampa (2019) é possível destacar que a expansão do neoextrativismo revela sua natureza predatória, dependente e profundamente articulado à lógica do capital global (Svampa, 2019). Este padrão envolve megamineração, fraturamento hidráulico, expansão energética e do agronegócio, dos transgênicos, dos agrotóxicos e biocombustíveis, aprofundando conflitos e desestruturando economias locais.

Nessa conjuntura, encontra-se um vasto conjunto de megaprojetos logísticos e energéticos articulados a novos corredores de exportação impulsionados pela Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA), fortalecida no final da década de 1990 e início dos anos 2000 como programa estratégico para a expansão de hidrovias, rotas bioceânicas, portos, represas e sistemas de transporte que subordinam os territórios latino-americanos, convertendo-os em eixos estratégicos para o capital.

A expansão dos megaprojetos intensificou-se com a IIRSA, posteriormente intitulada Conselho Sul-Americano de Infraestrutura e Planejamento (COSIPLAN), como programa articulado por governos latino-americanos com o objetivo de facilitar as rotas de extração e exportação (Svampa, 2019). A magnitude desses projetos revela o volume de capital mobilizado e a preponderância de grandes corporações transnacionais, respaldadas por políticas estatais e por organismos multilaterais, aprofundando a concentração fundiária e processos de despossessão.

Na primeira década do século XXI, a IIRSA esteve vinculada à União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), que teve como um de seus principais articuladores Luiz Inácio Lula da Silva, “que buscou fortalecer os vínculos com outros países da América do Sul por meio da intensificação do comércio regional e de investimentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) em obras de infraestrutura” (Svampa, 2019, p. 49). No entanto, esses projetos IIRSA-COSIPLAN foram questionados por resistências e levantes sociais.

Nesse quadro, destaca-se o papel do Estado como agente que, por meio de subsídios, créditos e mecanismos jurídicos, fomenta a expansão territorial das cadeias de commodities e legitima processos de repressão sobre as lutas por terra e território (Monfort e Gisloti, 2024). O território torna-se, assim, conceito-chave para a análise da acumulação, do avanço da financeirização e da atuação de diferentes agentes no controle do território

(Porto-Gonçalves, 2012; Pereira, 2019), bem como para compreender os movimentos de resistência.

Nesse cenário, crises econômica e ecológica são expressões de uma mesma lógica estrutural que subordina os comuns - terra, água, ar, corpos, saberes - e a reprodução da vida à condição de mercadoria (Löwy, 2013). Como enfatiza Löwy (2013, p. 80), "as duas crises são aspectos interligados de uma crise mais geral, a crise da civilização capitalista industrial moderna".

Distintos governos, de diferentes siglas partidárias, têm persistido em políticas neoliberais, privatizações, cortes orçamentários em áreas sociais vitais, como saúde e educação, rebaixamento de salários e aposentadorias, além da redução do funcionalismo público. Essas medidas aprofundam a recessão econômica e agravam as desigualdades estruturais, acirrando a lógica rentista e espoliadora (Löwy, 2013).

Diante desse contexto, as geografias insurgentes dos povos em luta apontam para a crítica à modernidade capitalista e evidenciam as respostas que emergem das lutas por terra e território. É a partir da reflexão que, na próxima seção, avançamos para o debate sobre o pluriverso e as cosmopolíticas na luta por território, articulando a crítica à crise ambiental e civilizatória com as lutas Guarani-Kaiowá.

Pluriverso e cosmopolíticas: espíritos da floresta e o território

Nos movimentos de reexistência, a questão agrária "nos revela essa tensão de territorialidades onde há uma nova geografia sendo gestada" a partir das lutas por terra e território (Porto-Gonçalves, 2006, p. 180). O conceito de território, e tudo o que ele envolve, contribui para compreender o que está em jogo na questão ambiental, isto é, a luta pela defesa dos territórios de vida e pela reapropriação social da natureza. Aqui, o território é concebido como expressão das relações de poder e, ao mesmo tempo, como campo ontológico, da memória coletiva e biocultural, produto histórico de processos sociais e políticos (Little, 2003; Porto-Gonçalves, 2012; Leff, 2021).

Os territórios de vida na América Latina, como recorda Leff (2021), constituem um patrimônio oriundo do legado de culturas plurais, enraizadas em saberes ancestrais que remontam à longa trajetória de ocupação do continente, assim como à conformação de seus domínios climáticos e botânicos. Esse patrimônio se revela nas florestas tropicais, savanas, punas, charnecas e manguezais, refletindo a diversidade biocultural latino-americana. É nesse patrimônio que se encontra um solo fértil em que a semente do pensamento ambiental germina e floresce (Leff, 2021).

As lutas por terra e território emergem como lutas pela defesa dos muitos mundos que, nas palavras dos zapatistas, configuram-se como lutas por um mundo onde caibam muitos mundos, lutas, em última instância, pela defesa do pluriverso (Escobar, 2015). O pluriverso se expressa, substancialmente, como um movimento permanente, uma rede de inter-relações entre humanos e outros-que-humanos (Escobar, 2012; De La Cadena, 2018).

> El pluriverso indica las luchas por lograr 'mundos y conocimientos de otro modo' - es decir, mundos y saberes construidos sobre la base de los diferentes compromisos ontológicos, confi guraciones epistémicas y prácticas del ser, saber y hacer. (...) No existe una noción única del mundo, el ser humano, la civilización, el futuro, o incluso lo natural que pueda ocupar totalmente el espacio de los estudios pluriversales (Escobar, 2012, p. 49 e 54).

Nesse marco, a crítica xamânica de Davi Kopenawa constitui um testemunho vivo da defesa do território Yanomami, uma recusa à floresta morta como fundamento do pensamento do povo da mercadoria. Para os Yanomami, o que os brancos chamam de "natureza" é *urihi a*, a terra-floresta, cuja imagem é apreendida pelos xamãs como *Urihinari a*: "O que chamamos *Urihinari a* é o espírito da floresta" (Albert e Kopenawa, 2023, p. 30). Já os *xapiri pë* são os donos da floresta, do vento e da chuva (Albert e Kopenawa, 2023, p. 32); constituem "imagens dos ancestrais animais *yarori* que se transformaram no primeiro tempo. (...) vocês os chamam de 'espíritos', mas são outros" (Kopenawa e Albert, 2015, p. 111).

Esses espíritos percorrem toda a floresta "como nós, quando caçamos; também se banham nos rios; permanecem imortais; aumentam sem parar na floresta. Os que dançam para os xamãs não passam de uma pequena parte deles" (Kopenawa e Albert, 2015, p. 111). Nessa perspectiva, o xamã enfatiza que as palavras de *Omama*, que criou a terra e a floresta, "são minhas de verdade. (...) o pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas (...) não conhecem de fato as coisas da floresta" (Kopenawa e Albert, 2015, p. 76). A terra-floresta não é concebida como realidade inerte ou mero reservatório de recursos, é uma entidade viva que possui imagem-essência (Albert e Kopenawa, 2023). Assim, a "floresta não existe sem motivo. Os espíritos vivem ali, e são muitos. Seus caminhos se ramificam em diversas direções" (Albert e Kopenawa, 2023, p. 32).

As críticas e elaborações xamânicas sobre a floresta, conforme destacam Albert e Kopenawa (2023), expressam discursos cosmopolíticos, experiências e percepções profundas das interações ecológicas na floresta tropical, interações sistematicamente invisibilizadas pelo narcisismo antropocêntrico do povo da mercadoria. Conceber a floresta como sujeito, e sujeito de direito, representa, nesse contexto, uma reflexão jurídica e científica fundamental.

> A insurreição dos xamãs yanomami contra nossa avidez compulsiva pela mercadoria e sua advertência profética contra a devastação da floresta e a queda do céu tendem, cada vez mais, no atual contexto de desastre climático do mundo industrial, a "assumir uma perturbadora literalidade ecológica" (Albert e Kopenawa, 2023, p. 154).

A crítica xamânica constitui uma contestação substancial ao povo da mercadoria e à sua incapacidade de compreender a floresta, de reconhecer que aquilo que, para a modernidade capitalista, é concebido como "máquina

do mundo" é, na verdade, uma entidade viva, permeada por incontáveis formas de vida e pela ação de guardiões invisíveis, como os *xapiri*. Estes são "imagens espirituais do mundo que são a razão suficiente e a causa eficiente daquilo que chamamos Natureza (...) na qual os humanos estamos imersos por natureza (o pleonasmo se autojustifica)" (Viveiros de Castro, 2015, p. 13).

O discurso cosmopolítico do xamã em defesa do território Yanomami está ancorado na expressão *urihi ricemê*, que carrega duplo significado, "recusar-se a entregar" e "proteger" (*noamã~*) a terra e a floresta (*urihi*). O xamã evidencia essa luta na relação entre a dimensão jurídica, ao dizer "demarcar a nossa terra indígena", e sua dimensão ecológica, ao afirmar "proteger a nossa floresta" (Albert, 1995). As elaborações político-espirituais nos permitem compreender que a defesa dos territórios e da floresta, e do próprio futuro da vida no planeta, implica a renúncia e a recusa à racionalidade moderno-colonial, que busca dominar a terra para transformá-la em mercadoria e, ao mesmo tempo, museificar alguns de seus fragmentos (Albert e Kopenawa, 2023). Face a esse processo, é "a esse esforço intelectual que Davi Kopenawa nos incita (...) quando declara: 'acho que vocês deveriam sonhar a floresta'" (Albert e Kopenawa, 2023, p. 156).

Nesse horizonte, a crítica xamânica propõe uma inversão radical do olhar e da compreensão sobre a vida, sobre a conservação da biodiversidade, o território e a reprodução social. A defesa da floresta e do território se enraíza na cosmopolítica que retoma a presença dos espíritos da floresta como agentes da resistência. O Bem Viver que emerge das memórias bioculturais, nesse contexto, constitui eixo da crítica xamânica ao capitalismo e integra as lutas em defesa dos territórios, referindo-se à abundância que a Terra oferece como expressão própria da multiplicidade de vida (Krenak, 2020).

A partir da interlocução com Toledo e Barrera-Bassols (2008), a crítica xamânica ao capitalismo dialogam com a categoria de memória biocultural, que destaca o aspecto da memória da espécie, evidenciando como as sociedades, ao longo do tempo, desenvolveram modos de convivência e manejo dos ecossistemas em seus territórios. Esse processo resultou em um legado de interações que favoreceram a diversidade biológica, agrícola e paisagística. Essa perspectiva nos conduz a uma imersão na complexa teia de conexões que conformam múltiplas territorialidades, discursos cosmopolíticos e geografias que moldam a trajetória da humanidade. As culturas, nesse sentido, estão profundamente enraizadas em ambientes transformados pelas ações humanas, tanto em sua biota quanto em sua diversidade (Balée, 2008).

Nesse contexto, a memória biocultural emerge articulada à cosmopolítica, pois permite conceber a conservação da biodiversidade associada às lutas por território nas lutas indígenas (Monfort, Ortiz, Gisloti, 2022; Pavão e Gisloti, 2023).

Outra experiência de luta, distinta da dos Yanomami, também expressa dimensões da memória biocultural da floresta como processo articulado às resistências. Para o povo Guarani-Kaiowá, a *Ka'aguyrusu*, grande floresta, assume um lugar fundamental nas lutas por território e na autodeterminação como povo da floresta, *Ka'aguy ygua ou Ka'aguy rehegua* (Pedro *et al.*,

2022). Nesse contexto, a floresta é concebida como espaço habitado pelos espíritos da floresta e diferentes entes (Monfort, Ortiz, Gisloti, 2022; Pavão e Gisloti, 2023).

A conjuntura atual vivenciada pelo povo Guarani-Kaiowá permite analisar o discurso xamânico sob perspectiva distinta daquela observada entre os Yanomami, embora próxima em sua raiz ancestral de enfrentamento aos megaprojetos do capital. A defesa dos territórios pelos povos indígenas, em paisagens devastadas pelas lógicas do agronegócio, da mineração, do garimpo, das hidrovias e de outros megaprojetos, reconfigura a floresta como sujeito coletivo e restitui aos espíritos da floresta sua agência nos processos territoriais.

É nesse movimento que se fortalecem retomadas e autodemarcações como processos de defesa dos territórios de vida, recolocando a reprodução da vida no centro da política (Löwy, 2013). Emerge desse processo uma nova política pautada na diferença, construída pelos sentidos das lutas atuais por autonomia e por território (Escobar, 2015; Leff, 2021). A cosmopolítica, nesse movimento, recusa a racionalidade destrutivista do capital, corporificando-se em territórios insurgentes, enraizando-se em experiências de resistência, como aquelas conduzidas pelos Guarani-Kaiowá.

Nos territórios em resistência, marcados por expropriações e violência de Estado, o povo Guarani-Kaiowá convoca a força ancestral da *Ka'aguyrusu* e dos espíritos da floresta como aliada da luta. Mesmo devastada, a floresta é dimensão cosmopolítica da reapropriação social da natureza e defesa do território. É a partir dessa perspectiva que adentramos a próxima seção, dedicada a analisar as lutas Guarani-Kaiowá e os sentidos políticos, ontológicos e espirituais da *Ka'aguyrusu*.

Lutas Guarani-Kaiowá e territórios insurgentes em tempos de destruição: uma perspectiva a partir da resistência no *tekoha* Panambi-Lagoa Rica

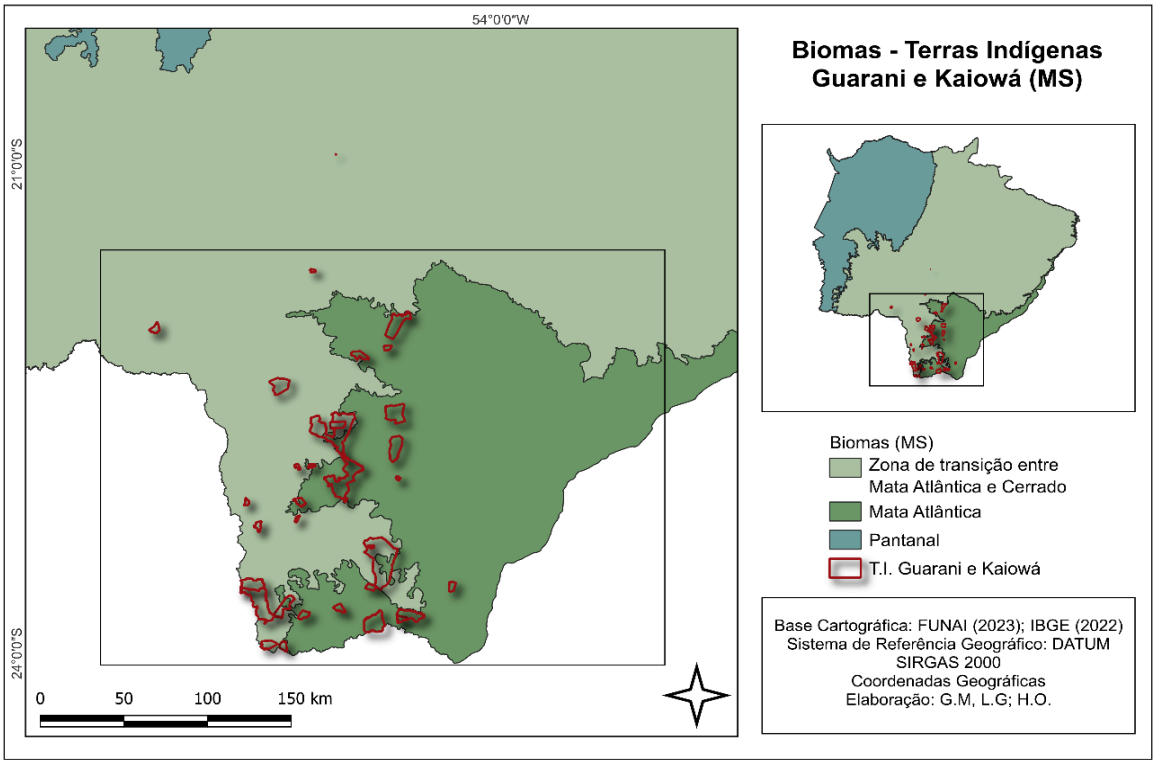
Os Guarani-Kaiowá compõem um povo de agricultores de floresta tropical, que tradicionalmente também praticam a pesca e a caça (Pereira, 2016; Lopes e Gisloti, 2022). Como aponta Pereira (2016, p. 14) são "tradicionalmente, (...) agricultores de floresta tropical, praticando a caça como principal fonte de proteína, e a pesca e a coleta como atividades subsidiárias". Seus territórios estão situados majoritariamente na Mata Atlântica e em zonas de transição, reconhecidas por sua rica sociobiodiversidade, estendendo-se pela porção oriental do território brasileiro e por porções da bacia do Paraná. Trata-se da segunda maior floresta tropical da América do Sul, cujos ecossistemas são vitais para os territórios e a memória biocultural de diversos povos originários (Albanez, 2018; Monfort, Ortiz, Gisloti, 2022).

A configuração e funcionalidade atuais do bioma Mata Atlântica resultam de uma dinâmica dialética e de múltiplas territorialidades, e não da ausência de interferência antrópica. Cada uso do território, ao se sobrepor no tempo e no espaço, produz distintos efeitos ecológicos. Boa parte da paisagem dos remanescentes florestais brasileiros, especialmente na Mata

Atlântica, é composta por paleoterritórios, que revelam no presente os efeitos acumulados das ações humanas ao longo de diferentes períodos históricos (Oliveira, 2007). Esses processos deixam marcas e vestígios, conformando territórios sobrepostos que expressam um processo sucessional. Trata-se da espacialização das transformações ecológicas decorrentes do manejo dos ecossistemas por distintos povos e suas tecnologias sociais (Oliveira, 2015).

Os territórios Guarani-Kaiowá abrangem toda a porção meridional do estado de Mato Grosso do Sul, estendendo-se majoritariamente ao longo da bacia do Rio Paraná, exceto na área do rio Apa. Essa região, situada na fronteira entre Brasil e Paraguai, é reconhecida por esses povos como *yvy pyru'ã* (centro da terra) - o coração do mundo e seu lugar de origem (Benites, 2020; Monfort *et al.,* 2022). A Figura 3 a seguir retrata onde se situam as terras indígena no sul do estado e os biomas presentes na região, evidenciando a forte interseção entre as Terras Indígenas Guarani-Kaiowá e a área da Mata Atlântica. Esse mapa permite visualizar não apenas a localização desses territórios, mas também a dimensão ecológica de suas lutas.

Figura 3. Mapa dos biomas predominantes nas Terra Indígenas Guarani-Kaiowá



Fonte: autoria das autoras (2025)

No sul do estado, remanescentes da Mata Atlântica compõem a fronteira ocidental, englobando áreas de ervais nativos. Áreas que foram apropriadas por frentes de colonização do Estado a partir da economia extrativo-industrial da erva-mate (Albanez, 2018). Nesse contexto de expansão das frentes de colonização, a devastação da floresta foi

consolidada articulada às políticas de Estado ao longo do século XX (Pimentel, 2012; Pedro, Monfort, Gisloti, 2022; João, Pimentel, Klein, 2023).

Como observa Pimentel (2012, p. 142), com a expansão do processo de colonização, "os bichos que antes eram tão abundantes nas matas foram escondidos pelos seus donos, os *jara*, seres responsáveis por cuidar das espécies animais, vegetais ou dos lugares". Muitos animais, como narram, recolheram-se ao espaço sagrado conhecido como *Yvyrendy*, a terra sagrada brilhante (Pedro, 2021; Pedro, Monfort, Gisloti, 2022; João, Pimentel, Klein, 2023). Para Benites e Pereira (2021, p. 199) a dimensão relacional por meio da qual se produz o modo de ser e viver envolve a "comunicação e o intercâmbio com os guardiões - *teko jára*, vinculados a outros planos existenciais, classificados, no pensamento moderno, como pertencentes aos reinos animal, vegetal e mineral".

Os autores recordam que as coletividades humanas ou não, se formam mediante relações de alteridade com modos de existência fundamentados em outros domínios de conexões possíveis entre os modos de ser - *teko kuéra*, produzidos pelos distintos *jára*, "cada um deles com suas proposições exclusivistas – ore, delineando a especificidade da paisagem ambiental e social de cada *tekoha*, humano ou não humano" (Benites e Pereira, 2021, p. 199).

Face ao cenário atual de aprofundamento da violência estrutural, da pilhagem e despossessão, a reflexão tecida pelos povos nos processos de retomada de seus territórios é permeada por considerações sobre os espíritos da floresta e os seres-guardiões da terra, das águas e dos fenômenos meteorológicos, considerados parentes e aliados, revelando uma crítica contundente à transformação da terra em mercadoria. As críticas mais densas são elaboradas pelos *Ñanderu* (rezador, liderança político-espiritual) e *Ñandesy* (rezadora, liderança político-espiritual), a partir de seus conhecimentos xamânicos e de sua posição social (Pimentel, 2012).

É relevante destacar que os Guarani-Kaiowá somam cerca de 60 mil pessoas no cone-sul de Mato Grosso do Sul (Morais, 2019). Territorializados das várzeas do rio Vacaria até as fronteiras com o Paraná e o Paraguai, os *tekoha* Guarani-Kaiowá foram progressivamente fragmentados e expropriados por um amplo projeto de ocupação colonial e estatal. Esse processo teve início com a exploração da *Ilex paraguensis,* erva destinada às casas de chá europeias, passou pelas políticas de Estado e culminou na abertura de fazendas voltadas à expansão de pastagens e monocultivos de milho, arroz e trigo, áreas onde hoje predomina o agronegócio (Morais, 2019). Como destaca Morais (2022, p. 164), "só em 1915 os domínios da Matte são balançados, quando o governo decide permitir a titulação de terras sobre a área monopolizada em favor desses colonos".

Articulado à política de confinamento, o projeto de ocupação instituiu oito reservas indígenas, Dourados, Amambai, Caarapó, Porto Lindo, Taquaperi, Sassoró, Limão Verde e Pirajuí. Paralelamente, os Guarani-Kaiowá "encarnaram movimentos de resistência: ocupam fundos de pasto, às margens dos rios, as matas ciliares, à beira dos córregos" (Morais (2022, p. 3). O estabelecimento dessas reservas, conduzido pelo Estado por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ocorreu simultaneamente à abertura dos

territórios indígenas para a expansão das fazendas. Tratou-se, portanto, de uma política de expropriação como parte do reordenamento territorial.

Os pesquisadores Eliel Benites e Levi Marques Pereira (2021) apontam que a devastação da floresta, a expansão das frentes de colonização por meio das atividades agropecuárias e a expropriação dos povos, são processos compreendidos dentro do quadro de distanciamento do *ava reko ymaguare* – modo de ser dos antepassados. A Marcha para o Oeste intensificou esse projeto de colonização sobre os territórios Guarani-Kaiowá, com a ampliação de loteamentos destinados à ocupação por colonos. Esse processo foi amplamente documentado por pesquisadores Guarani-Kaiowá como Tonico Benites (2012, 2014), Valdelice Veron (2018), Gileandro Pedro (2020) e Eliel Benites (2021).

A implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), na década de 1940, representa um marco simbólico e material da colonialidade fundiária em Mato Grosso do Sul. Integrando o projeto integracionista da Marcha para o Oeste, conduzido pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, a CAND foi acompanhada por uma retórica de "progresso" e um discurso ideológico de "ocupação produtiva". Seu objetivo era ampliar o acesso à terra por famílias migrantes-colonos de outras regiões (BRAND, 2004).

A antropóloga Vietta (2007) destaca que, entre os carros-chefes da proposta de Vargas, estava a criação da CAND como um processo de reordenamento territorial para redução dos territórios Kaiowá de *Ka'aguyrusu* (Vietta, 2007). O *tekoha* Panambi-Lagoa Rica faz parte da região denominada *Ka'aguyrusu* (Vietta, 2007), abrangendo áreas territoriais de vários municípios da região sul do estado, como Dourados, Itaporã, Douradina, Maracaju, Fátima do Sul, Vicentina e Rio Brilhante (Cavalcante, 2021, p. 17).

A pesquisadora Vietta (2007) sublinha a relação direta entre o SPI e a CAND, observando que "a intensa onda de ocupação entre os rios Dourados e Brilhante, ou seja, sobre a 'primeira zona' loteada pela CAND, se dá essencialmente sobre as terras (ou o que restou delas) denominadas pelos Kaiowa por *Ka'aguyrusu*" (Vietta, 2007, p. 96). A Colônia Agrícola foi concebida como novo front de ocupação não indígena, sustentada em projetos de desenvolvimento. Infraestrutura e financiamentos estatais incentivaram governos municipais e estaduais a criarem seus próprios assentamentos — "50 mil hectares de terra são destinados para a criação de uma Colônia Agrícola Municipal na mesma Dourados, no ano de 1946" (Morais, 2022, p. 166).

Esse processo impactou os territórios Guarani-Kaiowá de forma direta, à medida que as colônias foram instituídas sobre terras indígenas, e também indiretamente, ao expandir projetos de infraestrutura e estímulos para novos empreendimentos em toda a região sul do estado (Morais, 2022). Como aponta Morais (2022, p. 166), são nos períodos "posteriores da criação da Colônia que a memória dos mais velhos registra os conflitos e a violência que destruiu as aldeias e concentrou os indígenas nas áreas reservadas pelo Estado".

Ainda mais intensamente do que no período da exploração do mate, a pressão fundiária conduzida pelo Estado e por colonos, somada à implantação de fazendas, à disseminação de doenças e à atuação incentivada

de missões religiosas, provocou rupturas profundas nas famílias indígenas. Nesse contexto, emerge a categoria *jopara* - mistura - como expressão recorrente nos discursos políticos e xamânicos, retratando os efeitos do cerco sobre os territórios indígenas (Morais, 2022).

A partir dos anos 1950, a instalação de empreendimentos agropecuários se intensificou em territórios Guarani-Kaiowá, acelerando o desmatamento já impulsionado pela CAND. No que tange aos conflitos territoriais e ambientais em Panambi-Lagoa Rica, esses processos vão muito além das marcas deixadas pela implementação da Colônia Agrícola de Dourados. Eles evidenciam o quadro histórico de expropriações e as territorialidades em tensão (Porto-Gonçalves, 2012) na região do *Ka'aguyrusu*.

A partir da década de 1970, a ofensiva do monocultivo de soja avançou acompanhada pela mecanização generalizada (Brand, 2004). O cultivo de soja, trigo e arroz teve início por volta de 1970 na porção sul do estado — então conhecida como "terras de Campos de Vacaria" —, impulsionado por empresas agrícolas oriundas do Rio Grande do Sul (Faccin, 2018). Antes disso, predominava a pecuária em Mato Grosso do Sul (Dubos-Raoul, 2023). Ao final da década de 1970, a territorialização da agricultura capitalista mecanizada intensificou a apropriação das terras pelo capital, marcada pela expansão da fronteira agrícola e pelo avanço dos complexos agroindustriais, da reestruturação da avicultura e da concentração produtiva de grupos empresariais (Souza e Mizusaki, 2022; Dubos-Raoul, 2023).

No início do século XXI, observa-se a emergência de uma nova dinâmica territorial marcada pela expansão do setor sucroenergético, agravando ainda mais os conflitos fundiários e ambientais. Esse processo se insere em um contexto nacional e internacional de aumento da demanda energética, ampliando a atuação do capital industrial e financeiro no campo sul-mato-grossense. Sustenta-se no monocultivo e no uso intensivo de tecnologias e insumos industriais (Souza e Mizusaki 2022).

A propriedade privada da terra e a expansão da financeirização no campo, viabilizadas por sistemas agropecuários e pela apropriação de recursos públicos e de agentes transnacionais, intensificam a lógica de acumulação sobre os territórios Guarani-Kaiowá. Esse quadro se agrava diante da articulação entre as demandas de setores oligárquicos e o Estado (Souza e Mizusaki, 2022).

Nesse cenário, as lutas Guarani-Kaiowá por retomada de seus territórios têm se fortalecido desde a década de 1970. Fruto desses processos de retomada, são os processos de reconhecimento das Terras Indígenas que caminham a passos lentos no âmbito do Estado e enfrentam um conjunto de dispositivos jurídico-legais que buscam mobilizar uma ofensiva contra a demarcação de Terras Indígenas. Pesquisadores Guarani-Kaiowá como o historiador Gileandro Pedro (2020, p. 131) apontam que a garantia do direito "à existência da forma de ser – *teko* - há que se garantir o direito ao *tekoha"*. No caso de Panambi-Lagoa Rica, que integra a dimensão territorial denominada Brilhante *pegua* (envolve um conjunto de territórios tradicionais e múltiplas territorialidades Guarani-Kaiowá) (Santana, 2019), os estudos foram iniciados em 2005 e a FUNAI delimitou a Terra

Indígena em 2011 e a T.I foi reconhecida em uma área total de 12.196 hectares.

No entanto, essa delimitação foi posteriormente anulada em 2016 com base na tese do marco temporal. Atualmente, o processo encontra-se suspenso por decisões judiciais e segue em discussão no TRF3. A tese do marco temporal sustenta um discurso ideológico (estatal e corporativo) que limita a demarcação apenas às terras ocupadas pelos povos indígenas na data de 5 de outubro de 1988, promulgação da Constituição Federal, desconsiderando o longo histórico de expropriação e violência estrutural. A Comissão Nacional da Verdade (2014) evidencia que a política de expropriação dos territórios indígenas promovida pelo Estado brasileiro entre 1946 e 1988 é notória, sobretudo no contexto vivenciado pelos povos Guarani-Kaiowá e Ava-Guarani nos estados de Mato Grosso do Sul e Paraná, o que permite notar o pano de fundo dos interesses privados no âmbito da ofensiva de dispositivos jurídico-legais que buscam beneficiar a concentração de terra e poder para latifundiários e empresários do agronegócio em detrimento da demarcação e proteção das Terras Indígenas.

Diante desse cenário, os Guarani-Kaiowá têm conduzido processos de retomada de parcelas de seus territórios tradicionais, enfrentando a violência estatal e de milícias privadas do agronegócio. Essa morosidade nos processos demarcatórios se agrava ainda mais com o advento da Lei 14.701/2023, que legitima o marco temporal. Isso nos permite destacar o apontamento do pesquisador Kaiowá Gileandro Pedro (2020, p. 132) que ressalta que a luta do povo de Panambi pela retomada e demarcação de seu território “confronta diretamente o setor ruralista. O agronegócio é a principal força econômica do Estado e, atrelado a ele, as terras requeridas pelos indígenas possuem alto valor e rentabilidade para os ruralistas”.

O uso de dispositivos legais para restringir os direitos originários dos povos indígenas tem sido uma constante ao longo de cinco séculos. A tese do marco temporal, empregada como mecanismo jurídico-legal para impedir as demarcações, é expressão da violência histórica do Estado, da concentração de terra, poder e da colonialidade fundiária.

No ano de 2024, diante do aprofundamento da morosidade nos processos de demarcação e da intensificação da violência armada praticada por milícias privadas do agronegócio - legitimadas pela Lei 14.701 e pela tese do marco temporal - o povo Guarani-Kaiowá avançou em retomadas de porções do território que compõem a Terra Indígena Panambi Lagoa-Rica. Destacam-se as retomadas *Yvy Ajherê, Kurupa'yty e Pikyxyin*, que se somam a um conjunto de outros territórios em processo de retomada dentro da T.I. Como aponta o levantamento de Moncau e Depizzol (2024), com base em dados do Sistema de Gestão Fundiária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, existem aproximadamente vinte e seis propriedades rurais - imóveis privados - em sobreposição ao território.

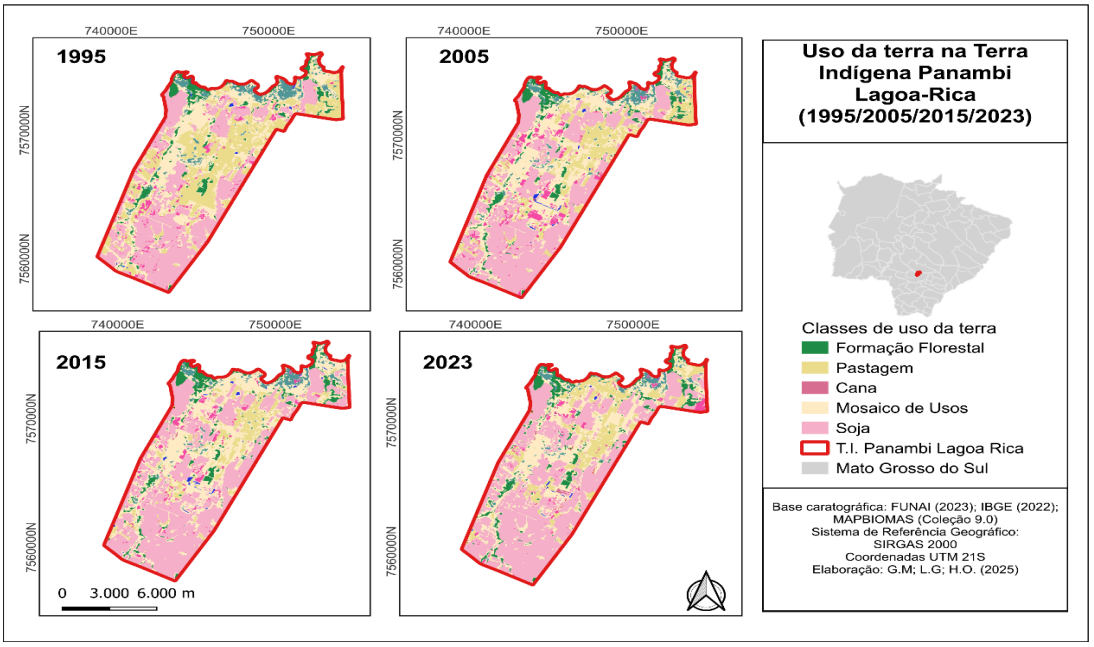
Esses recentes ataques contra o povo Guarani-Kaiowá na Terra Indígena Panambi Lagoa Rica evidenciam a continuidade de um padrão histórico de expropriação e violência estrutural, conduzido pelo Estado brasileiro em conluio com a atuação da oligarquia agrária e milícias privadas vinculadas ao agronegócio. O caso do jovem indígena baleado em 2024, enquanto exercia o legítimo direito coletivo de retomar uma parcela de seu

território tradicional, demonstra que a criminalização das retomadas e os métodos de intimidação armada, produzidos tanto por forças estatais quanto por milícias rurais. Não se trata de um episódio isolado, mas da expressão de um quadro persistente de espoliação e violência contra os territórios indígenas, que busca desarticular resistências, processos de recuperação da terra e tramas comunitárias, expondo a face contemporânea da colonialidade fundiária no Brasil.

Etnografias sobre os conflitos e as resistências indígenas no sul de Mato Grosso do Sul, como as de Pimentel (2012), Benites (2014) e Morais (2017), evidenciam de forma contundente essa violência estrutural, a criminalização das lutas e o avanço das retomadas em um cenário marcado pelo agrobanditismo (Oliveira, 2010) e por um Estado que cumpre o papel de assegurar a manutenção da colonialidade fundiária, da concentração de terra e de poder. Essa dinâmica se materializa em corpos feridos, despejos constantes, violência armada, ameaças cotidianas, exploração do trabalho, arrendamentos de terra e múltiplas formas de violência que seguem incidindo sobre a vida dos povos indígenas.

A Figura 4 a seguir oferece elementos fundamentais das dinâmicas de uso da terra na Terra Indígena Panambi Lagoa Rica em períodos distintos, a partir do qual é possível observar o contexto de ampla devastação ambiental que acompanha a falta de demarcação de terras.

Figura 4. Uso da terra na Terra Indígena Panambi Lagoa-Rica (1995/2005/2015/2023)



Fonte: autoria das autoras (2025)

Os mapas comparativos de uso da terra na Terra Indígena Panambi Lagoa Rica entre 1995 e 2023 evidenciam de forma contundente o avanço das lógicas territoriais do capital por meio dos monocultivos, sobretudo soja, sobre as terras indígenas que aguardam a demarcação. Ao longo do período, nota-se a consolidação do domínio do capital agrário, com predomínio de áreas convertidas para pastagem e soja, com a formação florestal amplamente fragmentada e restrita, sobretudo nas margens e porções

isoladas. Essa dinâmica revela a intensificação do processo de pilhagem, mercantilização e financeirização da terra, que busca converter territórios ancestrais e de vida em terras subordinadas à lógica rentista, aprofundando o caráter de zona de sacrifício desses territórios indígenas.

Nesse contexto, Benites e Pereira (2021, p. 197) apontam que, em algumas terras indígenas que lutam pela demarcação ou que foram demarcadas a partir de 1980, é possível observar famílias que resistem em espécies de refúgios, nos quais permanecem poucos fragmentos de floresta, desde onde os povos indígenas acionam o *ava reko* ymaguare como fundamento da resistência cotidianas. Para os autores o *ava reko* nos fogos domésticos, apesar de enfatizar o campo referencial pautado no modo de ser dos antepassados, revela também dimensões das lutas atuais.

A luta Guarani-Kaiowá é compreendida como uma luta por modos de existência enraizados na *Ka'aguyrusu* e no *tekoha,* guiados pelos espíritos da floresta e sustentados pela memória dos anciões. O interlocutor *Ñanderu* Dorvalino Pedro e a anciã Guãxa Miri Poty recordam:

> Na época da *Ka'aguyrusu* tudo vinha da floresta. Na caça trazia tatu, macaco, e plantava feijão, batata, milho branco e fazia massa de milho para assar, farofa de milho (*hu'i*), *xixa* (suco de milho), abóbora assada, macaco cozido. Hoje não temos mais *ka'aguy* (floresta), mudou muita coisa. Mas para nós, povos indígenas, a terra tem muito valor. Nós indígenas não usamos a terra para ganhar dinheiro como é para os *karaí*. A terra é muito importante, ela dá sustento para nos fortalecer (*Ñanderu* Dorvalino Pedro – Informação verbal, *Tekoha* Panambi–Lagoa Rica, 2023.)

> Antigamente a gente comia de tudo, *mbaipy* (polenta), comíamos *huí* (farinhas), *chipa guasu* (massa de milho para bolo). A gente achava todas as nossas comidas no *Ka´aguyrusu* (...). Para falar sobre a floresta é importante dizer que as árvores todas tinham dono, cada arvore tinha seu dono e não se pegava qualquer uma. A gente respeitava e até não
> passava perto, porque tinha umas que não podia chegar perto. Até o que tem na nossa casa tem dono, é preciso cuidar. Porque somos donos. Para pegar, ou plantar é preciso pedir para o dono. (Guãxa Miri Poty - informação verbal - *Tekoha* Panambi Lagoa Rica/junho de 2021).

Os testemunhos de *Ñanderu* Dorvalino e Guãxa Miri Poty constituem a memória viva da *Ka'aguyrusu*, de modo que não se trata de lembranças coletivas, mas de saberes ancestrais enraizados na floresta: o cultivo, a caça, o alimento e a relação com os donos-espíritos. Revelam, em última instância, discursos políticos do *ava reko* que se opõe à lógica *karaí*. A floresta e seus donos-espíritos como eixos comuns nos testemunhos fundamentam a insurgência contemporânea e evidenciam discursos políticos face à pilhagem e despossessão que acompanha os rastros deixados pelo agronegócio em territórios Guarani-Kaiowá.

A articulação entre o movimento de retomada e a crítica xamânica, fundamentado no *ava reko*, manifesta-se na força das rezas, nas ações políticas, como assembleias ou coletivos, mas também no discurso político-profético presente nas palavras de rezadores e rezadoras, *Ñanderu* e *Ñandesy*, e na atuação dos espíritos da floresta como aliados, *teko jara* (donos do nosso modo de ser - seres que são aliados, parentes e ancestrais) (Pimentel, 2012). "O campo relacional a partir do qual se produz o *ava reko* envolve também a comunicação e o intercâmbio com os guardiões, *teko jara*, vinculados a outros planos existenciais" (Benites e Pereira, 2021, p. 198 e 199).

Os pesquisadores Kaiowá Gileandro Pedro e Ebifânia da Silva Ortiz (2021) enfatizam que o *ava reko* é um processo intimamente articulado aos saberes êmicos. Trata-se de uma forma de vida que sustenta vínculos, tramas comunitárias e processos de resistência, constituindo um contraponto radical ao paradigma destrutivo do capitalismo. Não são conceitos estáticos, mas categorias-práticas que articulam tempo, corpo, floresta, ancestralidade e território. Os autores destacam que, para o povo Kaiowá, a existência "humana está situada a partir da instituição de diversos locais (que denomino dimensões, uma vez que se referem ao tempo e espaço respectivamente); tais locais se interligam e estão acessíveis através do *mborahei* (canto, reza) e *jeroky* (rituais)" (Pedro e Ortiz, 2021, p. 362).

O esforço dos xamãs é voltado ao fortalecimento do modo de ser, de fazer e de agir, intimamente relacionado às práticas xamânicas e às alianças com os espíritos da floresta. Nesse contexto, a retomada do *tekoha* "é, como se viu, recuperar hábitos e práticas dos antigos, hoje impossibilitadas pelo ambiente cada vez mais urbano das grandes reservas" (Pimentel, 2012, p. 146).

Diante da destruição provocada pelas políticas estatais com o avanço das frentes de exploração sobre os territórios Guarani-Kaiowá, famílias extensas ressaltam em seus testemunhos os efeitos das frentes de colonização e das políticas de Estado nos territórios, nos sistemas ecológicos e alimentares. As mudanças no uso da terra pelo capital conduzidas pelas políticas de Estado e pela atuação de agentes privados desencadearam uma crise ambiental e um amplo processo de despossessão, associada à consolidação de Mato Grosso do Sul como um dos polos do agronegócio.

Na luta pela reapropriação social da natureza, a insurgência Guarani-Kaiowá revela a centralidade da *Ka'aguyrusu*. Como afirmam os anciões que contribuíram com esta pesquisa, apesar da mata devastada e da terra destruída pela violência colonial e estatal, a reza e o canto sustentam a luta pelo retorno da floresta - um retorno que só é possível junto aos espíritos que habitam a mata. Para o ancião Dorvalino:

> Posso dizer que a terra é a nossa mãe, ela que nos dá alimento quando cuidamos dela. Quando a gente planta, precisa cantar e rezar para os *jara* e para abençoar as sementes e a terra que vão alimentar as famílias muito canto e reza (*Tekoha* Panambi–Lagoa Rica, Dorvalino, 2022).

O testemunho de Dorvalino situa a força motriz da espiritualidade e da reza Guarani-Kaiowá, como processos de negociações que recompõem alianças com os *jara*. E é nesse ponto que o testemunho transborda para a coletividade. A floresta que permeia as entrelinhas dos cantos e rezas, que persiste nas histórias contadas às crianças e ressurge nas sementes multiplicadas face a expansão dos monocultivos projeta um horizonte de reexistência frente ao latifúndio, revelando o que Sztutman (2018, p. 356) apontou como "discurso político dotado de forte conteúdo cosmológico".

A floresta, mesmo devastada, persiste nas palavras dos anciãos como uma memória de recusa à expropriação e ao capital. Permanece nas histórias e saberes compartilhados com as crianças, nas relações estabelecidas com os espíritos da floresta, nas sementes semeadas na terra vermelha que recusa o monocultivo como matriz do povo da mercadoria. A *Ka'aguyrusu*, embora apagada pelo latifúndio, é horizonte ético, fundamento político e território insurgente de reexistência (Monfort, Ortiz, Gisloti, 2022; Pavão e Gisloti, 2023).

As retomadas Guarani-Kaiowá que retratam, em última instância, a defesa do retorno da *Ka'aguyrusu*, guiada pelos espíritos e pela memória dos anciãos, mobiliza uma cosmopolítica que confronta diretamente os fundamentos ontológicos do capitalismo. A floresta continua viva nas práticas de insurgência, nas tecnologias ancestrais e na memória biocultural que fortalece a aliança junto aos *jara*.

Sob essa perspectiva, a ecologia política que emerge dos territórios retomados Guarani-Kaiowá insurge como prática concreta de defesa do pluriverso. A memória da *Ka'aguyrusu*, narrada pelos anciãos, não é apenas evocação do passado, mas força ancestral territorializadora que alimenta e nutre o presente da luta. O retorno da floresta, como horizonte político e espiritual, articula território, cosmologia e insurgências. É, ao mesmo tempo, recusa à conversão da terra em mercadoria e afirmação de uma política da vida.

O povo Guarani-Kaiowá persiste na luta, enfatizando que a retomada como caminho para a possibilidade de recuperação ambiental diante do território espoliado (Pimentel, 2012; Benites, 2020, 2021). Essa centralidade dos espíritos, da floresta e dos vínculos outros-que-humanos permite compreender a luta Guarani-Kaiowá como cosmopolítica no sentido proposto por Isabelle Stengers, isto é, uma política enraizada na natureza como dimensão de múltiplas territorialidades e presenças (Stengers, 2018).

Retomar o território é, nesse horizonte, expressão da recusa à racionalidade do capital e ao mono-mundo das mercadorias, um retorno pautado na ética da reciprocidade entre coletivos humanos, outros-que-humanos e os espíritos da floresta (Pavão e Gisloti, 2023; Pavão, Monfort, Gisloti, 2024). Diante desse movimento, o *ava reko* depende, fundamentalmente, dos elementos que convencionamos chamar de "natureza". Como apontam Pimentel (2012) e Benites (2014), há uma conexão direta entre a luta por território, o xamanismo e a política. É precisamente essa recusa em separar "natureza" e "política" que aproxima a experiência Guarani-Kaiowá da proposta cosmopolítica de Stengers.

O projeto, a teoria política e a práxis Guarani-Kaiowá estão profundamente enraizados na multiplicidade de vida que forma a natureza,

como aliada no próprio processo de retomada das terras (Pimentel, 2012). Os seres da floresta, animais, plantas, fenômenos climáticos e da paisagem atuam "como morada para, parecem manifestações de, ou são elas mesmas entidades aliadas da luta dos indígenas pela recuperação das terras" (Pimentel, 2012, p. 142). Na perspectiva de Stengers, esse movimento implica reconhecer que o cosmos é constituído por múltiplos agentes que conformam uma política da natureza (Sztutman, 2018).

É nesse sentido que os territórios em retomada expressam e afirmam modos outros de produção da vida sustentados pela força dos espíritos da floresta frente aos tempos de destruição e aos territórios de sacrifício produzidos pelas dinâmicas destrutivas do capital (Malheiro e Cruz, 2022). O povo em luta, junto aos espíritos da floresta, se fortalece pela *Ka'aguyrusu*, em recusa à política dos cercamentos (Benites, 2020; Monfort *et al.*, 2022). Em diálogo com Stengers (2018), as retomadas podem ser compreendidas como processos cosmopolíticos, um campo de proposições heterogêneas, onde a floresta, os espíritos da floresta, ventos, águas e humanos definem em conjunto o território de vida.

As lutas dos povos indígenas, como a dos Guarani-Kaiowá no *tekoha* Panambi-Lagoa Rica, assumem, assim, um significado ampliado que vai além de seus próprios contextos locais, configurando-se como processos de resistência que estabelecem alianças com outras lutas por terra e território em curso. Não se trata apenas de resistir à despossessão, mas de afirmar cosmopolíticas, recusar o mono-mundo das mercadorias e afirmação radical da diferença (Molina, 2017). A cosmopolítica, nesse sentido, um modo de fazer o cosmos "(...) o mundo dos não humanos e das indeterminações - insistir sobre a política, fazer com que a construção do mundo e do que chamamos natureza - isto é, o trabalho mesmo das ciências - seja incluída numa pauta de luta política" (Sztutman, 2018, p. 340).

Apontar a cosmopolítica da *Ka'aguyrusu* como horizonte político anticolonial e anticapitalista não se restringe ao campo das lutas Guarani-Kaiowá; permitindo enunciar, em diálogo com Stengers, possibilidades de outras formas de produção da vida que interpelam a luta de classes. São esses processos insurgentes, cosmopolíticos, fincados na aliança com os espíritos da floresta, que abrem caminhos para repensar o comum (não como dinâmica unificada) (Sztutman, 2018).

Considerações finais

As análises construídas ao longo deste trabalho revelam como as lutas Guarani-Kaiowá, enraizadas na força da *Ka'aguyrusu*, dos cantos, rezas e retomadas territoriais, expressam resistências e lutas contra o capital. Desde a cosmopolítica reafirmam horizontes de luta contra a guerra estabelecida pelo capitalismo contra a vida e a conversão sistemática da terra em mercadoria. Nessa direção, as retomadas assumem o duplo sentido de reapropriação do território e de retorno de tramas comunitárias, afetos e de alianças com os parentes e os espíritos de floresta.

Repensar a ecologia política desde as retomadas Guarani-Kaiowá e desde as críticas e testemunhos de rezadores, rezadoras, anciões e anciãs,

assim como testemunhos das novas gerações, transpassa fronteiras e aponta para uma teoria política da autonomia que emerge das casas de reza, das *kokuê* (roças coletivas), da memória de uma floresta – amplamente devastada, que fundamenta a cosmopolítica e a resistência semeada nos *tekoha* recuperados do controle do latifúndio, afirmando as alianças que sustentam a vida em sua multiplicidade.

As práticas de retomada e autodemarcação Guarani-Kaiowá constituem-se como insurgências que apontam para o pluriverso e a afirmação radical da diferença face ao paradigma destrutivo da modernidade capitalista. As cosmopolíticas que emergem das retomadas fortalecem o *ava reko* e a relação com os *teko jara*, com os espíritos da floresta e com a terra. É nesse sentido, que a resistência e as retomadas Guarani-Kaiowá apontam para uma contribuição substantiva para as reflexões contemporâneas da ecologia política, pois recoloca a vida, a cosmopolítica e a recuperação das terras no centro do debate sobre a crise ambiental e a acumulação por despossessão.

A crise ecológica e civilizatória analisada neste trabalho não se apresenta, portanto, como mero colapso ambiental, mas como expressão de um sistema-mundo e um regime de acumulação capitalista que estabelece um estado de exceção como fundamento da ofensiva de controle dos territórios. Aproximar-se da *Ka'aguyrusu* como matriz de insurgência, portanto, é adentrar um léxico de mundos e territórios em disputa. A floresta, na resistência e nas retomadas Guarani-Kaiowá, reafirma a trama comunitária que entrelaça humanos, espíritos da floresta, sementes e uma política do cuidado como linha de frente a racionalidade predatória do capital, como criação política a partir dos territórios recuperados.

Refletir sobre ecologia política desde os territórios em retomada exige, portanto, reconhecer as múltiplas dimensões dos conflitos e da cosmopolítica. Como demonstram os anciãos Guarani-Kaiowá, a recuperação ambiental nas retomadas está inseparável da atuação dos espíritos da floresta. A potência crítica e cosmopolítica da *Ka'aguyrusu* e dos territórios retomados apontam um horizonte de re-existência e de luta anticapitalista, que reconhece que o futuro da vida é um futuro ancestral.

As lutas Guarani-Kaiowá em Panambi-Lagoa Rica são testemunhos da defesa intransigente dos territórios retomados e da afirmação da vida em sua radical pluralidade. Nessa afirmação da multiplicidade de mundos, abre-se espaço para repensar coletivamente o comum, para além das cercas, para além do capital. Nos múltiplos frontes, a denúncia e luta contra a devastação da floresta e sua conversão em zonas de sacrifício, converte-se em proposição cosmopolítica: sentir e pensar, sentipensar, a terra, fortalecer insurgências desde o território e em defesa das retomadas, cultivando o pluriverso - humana e outra-que-humana – reafirmando que futuros possíveis dependem da pluralidade dos mundos e da persistência das alianças que os sustentam.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim:** notas sobre a política. Autêntica, 2015.

ALBANEZ, Jocimar Lomba. **Madeireiros e demais aventureiros em meio à modernização conservadora na região cone sul de Mato Grosso do Sul (1970-1990).** Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

ALBERT, Bruce. **O ouro canibal e a queda do céu:** uma crítica xamânica da economia política da natureza. *In:* Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico. ORG. 1995.

ALBERT, Bruce. **"Situação Etnográfica" e Movimentos Étnicos.** Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. Campos, v. 15, n. 1, p. 129-144, 2014.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta**: a luta pelo nosso futuro. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BALÉE, William. **Sobre a indigeneidade das paisagens.** Revista de arqueologia, v. 21, n. 2, p. 9-23, 2008.

BENITES, Eliel. **Tekoha Ñeropu'ã:** aldeia que se levanta. Revista Nera, n. 52, p. 19-38, 2020.

BENITES, Eliel; MONFORT, Gislaine; GISLOTI, Laura Jane. Territorialidades originárias e a cosmologia Kaiowá e Guarani: auto-organização contra o agronegócio, os crimes socioambientais e a pandemia. **Espaço Ameríndio**, v. 15, n. 2, p. 38-38, 2021.

BENITES, Eliel. **A Busca do *Teko Araguyje* (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

BENITES, Eliel; PEREIRA, Levi Marques. **Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser–teko jára, habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos kaiowá e guarani.** Tellus, p. 195-226, 2021.

BENITES, Tonico. **Trajetória de luta árdua da articulação das lideranças Guarani e Kaiowá para recuperar os seus territórios tradicionais *tekoha* guasu.** Revista de Antropologia da UFSCAR, v. 4, n. 2, p. 165-174, 2012.

BENITES, Tonico. **Recuperação dos territórios tradicionais guarani-kaiowá.** Crónica das táticas e estratégias. Journal de la Société des Américanistes, v. 100, n. 100-2, p. 229-240, 2014.

BRAND, Antonio. O**s complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS**. Tellus, p. 137-150, 2004.

FACCIN, Ana Carolina Torelli Marquezini. **O complexo soja e o quadro natural de Mato Grosso do Sul:** características naturais e centralidade do cultivo. Geoambiente On-line, n. 31, 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Lugar de índio não é na Reserva.** [e-book], São Leopoldo: Karywa, 2021.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório Volume II. 2014. Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DE LA CADENA, Marisol. **Cosmopolítica indígena nos Andes:** reflexões conceituais para além da política. Maloca: Revista de Estudos Indígenas, v. 2, p. 1-37, 2019.

DUBOS-RAOUL, Marine. **A expansão do setor sucroenergético em território indígena no sul de Mato Grosso do Sul-Brasil.** Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia, 2023.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del desarrollo:** postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. Revista de antropología social, v. 21, p. 23-62, 2012.

ESCOBAR, Arturo. **Territórios de diferença:** a ontologia política dos "direitos ao território". Cuadernos de antropología social. n. 41, pág. 25-38, 2015.

GISLOTI, Laura *et al.* **Guardians of biodiversity:** unraveling Guarani-Kaiowá biocultural memories and ecological wisdom in Atlantic rainforests. Ecology and Society, v. 30, n. 1, 2025.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Edições Loyola, 2004.

JOÃO, Izaque; PIMENTEL, Spensy; KLEIN, Tatiane. **Por que ñamoi ataná escolheu os cantos guahu dos animais para se tornarem livro?** *In:* TUGNY, Rosângela de; ROSSE, Eduardo; BELISÁRIO, Bernard (org.). **Poéticas ameríndias memórias territórios.** Editora Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2023

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ecologia política.** Ethnoscientia-Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology, v. 3, n. 2, 2018.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver.** Organização de Bruno Maia. Brasil: Cultura do Bem Viver, 2020.

LEFF, Enrique. **Ecologia Política:** uma perspectiva latino-americana 1 Political Ecology: A Latin America Perspective. Desenvolvimento e meio ambiente, v. 27, p. 11-20, 2013.

LEFF, Enrique. **Ecologia Política**: da desconstrução do capital à territorialização da vida. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil:** por uma antropologia da territorialidade. Anuário antropológico, v. 28, n. 1, pág. 251-290, 2003.

LOPES, Inair Gomes; GISLOTI, Laura Jane. **A caça e os caçadores Kaiowá da aldeia Pirakua:** uma reflexão na perspectiva da etnobiologia. Ethnoscientia-Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, v. 2, pág. 79-100, 2022.

LÖWY, Michael. **Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização:** a alternativa ecossocialista. Caderno Crh, v. 26, p. 79-86, 2013.

MALHEIRO, Bruno Cezar; CRUZ, Valter do Carmo. **Geo-grafias dos grandes projetos de des-envolvimento:** territorialização de exceção e governo bio/necropolítico do território. **GEOgraphia, Niterói**, v. 21, n. 46, p. 18-31, 2019.

MALHEIRO, Bruno Cezar; CRUZ, Valter do Carmo. **Geo-grafias dos grandes projetos de des-envolvimento:** territorialização de exceção e governo bio/necropolítico no estado do Pará (Brasil). Geousp – Espaço e Tempo (Online), v. 26, n. 1, p. 204-235, abr. 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOLINA, Luísa Pontes. **Lutar e habitar a terra:** um encontro entre autodemarcações e retomadas. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 9, n. 1, p. 15-35, 2017.

MONCAU, Gabriela; DEPIZZOL, Iolanda. **Retomadas Kaiowá em Douradina (MS) completam dois meses como epicentro do conflito fundiário por demarcação:** 'Estamos na guerra'. Brasil de Fato, 13/09/2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/09/13/estamos-na-guerra-retomadas-kaiowa-em-douradina-ms-se-tornam-epicentro-do-conflito-fundiario-por-demarcacao/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MONFORT, Gislaine; ORTIZ, Helbia da Silva; GISLOTI, Laura. **Floresta, memórias bioculturais e resistência territorial:** uma ecologia política pensada desde o território e autonomia kaiowá e guarani. Maloca: Revista de Estudos Indígenas, v. 5, 2022.

MONFORT, Gislaine; GISLOTI, Laura. **Recuperação territorial face à financeirização da terra e às zonas de exceção do capital e do estado:** retomadas e autodemarcações em defesa da vida. **Espaço Ameríndio**, v. 18, n. 1, p. 17-44, 2024.

MORAIS, Bruno Martins. **Do corpo ao pó:** crônicas da territorialidade kaiowá e guarani nas adjacências da morte. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

MORAIS, Bruno Martins. **"Do que é feito um corpo?":** uma crítica substantiva kaiowá e guarani ao agronegócio. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, n. 1, 2019.

MORAIS, Bruno Martins. **Nandi verá, "completamente vazio**": colonização, corpo e violência nas reservas kaiowá e guarani. In: IORIS, Antônio Augusto Rossotto; PEREIRA, Levi Marques; GOETTERT, Jones Dari (org.). – 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

MOORE, Jason W. **Antropoceno ou capitaloceno.** Natureza, história e a crise do capitalismo. São Paulo: Elefante, 2022.

OLIVEIRA, Rogério Ribeiro de. **Mata Atlântica, paleoterritórios e história ambiental.** Ambiente & Sociedade, v. 10, p. 11-23, 2007.

OLIVEIRA, Rogério Ribeiro de. **Fruto da terra e do trabalho humano:** paleoterritórios e diversidade da Mata Atlântica no Sudeste brasileiro. Revista de História Regional, v. 20, n. 2, p. 277-299, 2015.

PAVÃO, Sônia; GISLOTI, Laura Jane. **Memórias bioculturais dos Guarani-Kaiowá sobre a floresta e os seres que a coabitam:** ecologia cosmopolítica na perspectiva da etnoconservação. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 18, 2023.

PAVÃO, Sônia; MONFORT, Gislaine; GISLOTI, Laura. **"Hoje em dia, tudo mudou porque não há mais florestas":** resistindo às ruínas: lutas Guarani-Kaiowá, etnoconservação e defesa dos territórios. Revista GeoUECE, v. 13, n. 25, 2024.

PEDRO, Gileandro Barbosa. **Ore Rekohaty (Espaço de pertencimento, lugar que não se perde):** do esbulho das terras à resistência do modo de ser dos Kaiowá da Terra Indígena Panambi-Lagoa Rica em Douradina MS (1943-2019). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

PEDRO, Marildo da Silva. **Floresta, animais e insetos: conhecimentos tradicionais do povo Kaiowá no *Tekoha* Panambizinho, Dourados, Mato Grosso do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

PEDRO, Gileandro Barbosa; ORTIZ, da Silva Ebifânia. ***Ava reko* como resistência dos Kaiowá e a instalação de uma Missão Protestante para a integração dos Kaiowa de *Ka'aguyrusu* em Douradina,** MS. Tellus, p. 359-369, 2021.

PEDRO, Marildo; MONFORT, Gislaine; GISLOTI, Laura Jane. **Mymba Ka'Aguy ha Tey'I Rembikwa'A:** as relações entre o Povo Kaiowá e os animais. Etnobiología, v. 20, n. 1, p. 116-141, 2022.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

PERALTA, Anastácio. **Tecnologias espirituais**: reza, roça e sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade), – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PEREIRA, Lorena Izá. **A acumulação por despossessão na análise do land grabbing.** Caderno Prudentino de Geografia, v. 1, n. 41, p. 3-20, 2019.

PIMENTEL, Spensy K. **Cosmopolítica kaiowá e guarani:** uma crítica ameríndia ao agronegócio. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 4, n. 2, p. 134-150, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Reinvenção dos Territórios:** a experiência latino-americana e caribenha. Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado, p. 151-197, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De caos sistêmico e de crise civilizatória:** tensões territoriais em curso. Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS), v. 22, n. 2, p. 103-132, 2020.

SANTANA, Renato. **Demarcação da TI Dourados Amambai Peguá I deve ser retomada e concluída pela Funai**, determina TRF-3. 03/04/2019. CIMI.

SOUZA, José Gilberto de; MIZUSAKI, Márcia Yukari. **Land repossessions (*tekoha* rã) in Mato Grosso do Sul and facing the logic of financialization of the territory.** GEOUSP, v. 26, n. 1, p. e173989, 2022.

STENGERS, Isabelle. **A proposição cosmopolítica.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 69, p. 442-464, 2018.

SVAMPA, Maristella. **As fronteiras do neoextrativismo na América Latina**: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências. São Paulo: Elefante, 2019.

SZTUTMAN, Renato. **Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência-pensando com Isabelle Stengers.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 69, p. 338-360, 2018.

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. História oral, v. 5, 2002.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural:** a importância ecológica das sabidúrias tradicionais. Editorial Icária, 2008.

VERON, Valdelice. **Tekombo'e Kunhakoty**: modo de viver da mulher Kaiowa. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VIETTA, Katya. **Histórias sobre terras e xamãs kaiowa:** territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO. **O recado da mata.** *In:* KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Recebido em: 12/07/2025* Aprovado em: 17/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

ARTES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA: PINTURAS CORPORAIS DE MULHERES DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA

VANJA ELIZABETH SOUSA COSTA[1]
UNAMA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-3991-4489

ANA D'ARC MARTINS DE AZEVEDO[2]
UNAMA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4240-9579

PAULO JORGE MARTINS NUNES[3]
UNAMA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-7238-702X

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo discutir a arte indígena amazônica, com destaque para as pinturas corporais realizadas por quatro mulheres da Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins/PA. O estudo problematiza o uso dessa arte como estratégia para a sobrevivência de uma cultura ancestral. Os resultados apontaram que, para essas mulheres, as pinturas corporais representam uma tradição coletiva que preserva os laços com os antepassados e o conhecimento tradicional. Elas consideram essa prática fundamental para a manutenção e resistência de sua cultura, sendo crucial sua transmissão de geração em geração. Isso estimula as mais jovens a valorizar a pintura corporal indígena como um importante legado feminino.*

PALAVRAS-CHAVE: *Terra Indígena Mãe Maria; Mulheres Indígenas; Arte Indígena Amazônica; Pinturas Corporais Indígena.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss Amazonian indigenous art, with an emphasis on body paintings created by four women from the Mãe Maria Indigenous Land in Bom Jesus do Tocantins, Pará. The study examines the use of this art as a strategy for the survival of an ancestral culture. The results showed that, for these women, body painting represents a collective tradition that preserves ties with their ancestors and traditional knowledge. They consider this practice fundamental to the maintenance and resistance of their culture, and its transmission from generation to generation is crucial. This encourages younger women to value indigenous body painting as an important female legacy.*

KEYWORDS: *Mãe Maria Indigenous Land; Indigenous Women; Amazonian Indigenous Art; Indigenous Body Paintings.*

---

[1] Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA/Belém do Pará).
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA/Belém do Pará).
[3] Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA/Belém do Pará).

Introdução

No livro *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, Loureiro (1995), ao se referir sobre a Amazônia, diz que não obstante sermos uma das regiões mais definidas e individualizadas dentro dos quadros continentais, a Amazônia não é uma região fácil de se definir e delimitar, pois, esse termo que dá nome a nossa região, tem uma plurivalência de sentidos.

Independentemente dos sentidos que podem significar "uma bacia hidrográfica como uma província botânica ou um conjunto político, como espaço econômico" (Moreira apud Loureiro, 1995, p. 60), mas pensando em suas particularizações e diversidades, nessa região está a maior floresta tropical do mundo, que de tão grande se estende a nove países aqui da América do Sul, englobando diversos tipos de formações vegetais.

Nessa região de florestas, campos e montanhas amazônicas, estão vários povos indígenas. Desde tempos imemoriais — como na crença de que "a primeira noite saiu do coração de um tucumã" (Loureiro, 1995, p. 62) —, eles lutam para permanecer existindo nessas moradas. Neste estudo, discorreremos justamente sobre as pinturas corporais realizadas por mulheres indígenas de um desses povos: o povo Gavião. Conforme Cardoso (2021), a denominação Gavião ou Gaviões foi um nome dado ao seu povo por viajantes do século passado que em seus relatos descreviam o uso de flechas ornamentadas com penas de gavião que eram atiradas em defesa do seu território tribal.

Os Gaviões vivem na Terra Indígena (TI) Mãe Maria, que possui uma área de 62.975,85 hectares e está localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Pará. A área é ocupada pelos diferentes grupos do povo Gavião, nomeadamente: Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê, distribuídos em várias aldeias às margens da rodovia federal BR 222.

Por isso, Souza (2019) salienta que: "o processo histórico da Amazônia" [....], "tem sido como o instinto do animal livre que defende o seu território", [...] e diz ainda que, assim:

> É a identidade da Amazônia. Um corpo formado pelos rios enormes, pelas selvas brutamente dilaceradas, pelos povos indígenas dizimados, pela saga dos homens na conquista da natureza. Mas, ao mesmo tempo, não deixa de estar perenemente voltado para Meca, que é a própria Amazônia, um espaço tão vasto como a crença, capaz de fazer a Geografia confluir para a pedra negra que dentro de nós indica que somos da Amazônia, filhos da mata, filhos das águas (Souza, 2019, p. 26).

Desse modo, a Amazônia é esse espaço sagrado e plurivalente de sentidos, tal como definiram Loureiro (1995) e Souza (2019), principalmente para os povos indígenas. Para eles, esse espaço sagrado é formado pela terra, águas, matas, animais, chuva, alimentos, noite, lua, estrelas e todas as pessoas que ali vivem. São esses elementos que os ajudam a entender quem são. Entretanto, essa luta pela preservação das suas identidades é decisiva porque sabem que precisam desse espaço para continuar existindo.

Nessa luta pela preservação de suas identidades, mas sem esquecer que cada aldeia tem seus próprios rituais, suas crenças e cultura, os povos indígenas que habitam a Terra indígena Mãe Maria compartilham algumas crenças e costumes comuns, como a relação de profundo respeito e cuidado com a terra, o gosto pelas festividades celebrativas, onde acontecem as danças, cânticos e a prática de alguns esportes como a corrida de tora, os rituais de caça, a preparação de comidas e bebidas etc. Produzem também arcos e flechas, uma enormidade de utensílios e adereços, e os rituais das pinturas corporais, sendo este último exercido, praticamente, em todas as aldeias pelas mulheres.

Krenak (2019) diz que "se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos" (p. 9), por isso, acreditamos que os povos indígenas compreendem e lutam tanto pelos lugares que são seus.

É certo que nossa Amazônia tem essa vastidão de "terras do sem-fim" (Loureiro, 1995, p. 64), é estão nessas terras centenas de povos indígenas com uma diversidade de etnias e de jeitos de ser, vivendo num bioma extraordinário, e desde que o colonizador chegou com sua dominação, exploração e seus "projetos de desenvolvimento" lutam também das mais diferentes formas pela sua sobrevivência, pela preservação de seus costumes, crenças e tradições.

Loureiro (1995) diz ainda, em certas partes do já citado livro que "está aqui o homem da Amazônia" (p. 60), ou "o homem da Amazônia vai criando e habitando seu mundo" (p. 61), pois bem, o renomado poeta e ilustre escritor abaetetubense[4], ao usar o termo homem, faz nos entender que estar a se referir genericamente ao indivíduo da espécie humana independentemente do sexo. Por isso, completamos, dizendo: estão aqui também e sempre estiveram as mulheres da Amazônia, as meninas e os meninos da Amazônia, as/os jovens da Amazônia, os idosos e as idosas da Amazônia, vivendo em todos os diversos lugares que compõem essas "terras do sem-fim" — sejam nas cidades ou campo, nas beiras das estradas ou dos rios, nas vilas ou vicinais, nos quilombos ou nos assentamentos, nas comunidades ou aldeias indígenas, na terra firme ou nas várzeas, no litoral ou nas ilhas e com certeza em muito outros lugares até então não denominados pela literatura.

Como amazônidas, essas populações daqui, têm um jeito de ser que está além de estarmos vivendo em uma mesma área da região ou em outras. Temos uma ligação, que se dá por diferentes formas de senti-la, sensação diferente quase inexplicável e que chega na contemplação dos nossos rios que de tão largos, às vezes parecem mar, pois vivemos em uma região onde existem cerca de 25 mil quilômetros de percurso viáveis para o deslocamento de embarcações fluviais.

Como não nos deslumbrarmos diante de tantas águas? Como não acreditarmos que nessas águas vivem a cobra boiuna que tem também essa mesma extensão? Para nós, essa cobra grande existe desde que o mundo é mundo, pois aqui, quando vamos tomar banho nos rios, pedimos licença a esses seres míticos para adentramos suas águas e jogamos a água três vezes

[4] Natural da cidade de Abaetetuba, município paraense localizado na margem direita da foz do rio Tocantins.

com a mão para frente e depois nos benzemos para fechar o corpo antes do primeiro mergulho.

Sensação diferente e também quase inexplicável é a de sentir o cheiro do tucupi fervilhando no fogão, ou a de comer as iguarias que só se comem por essas terras, como a farinha do Uarini oriunda do município de Uarini no Estado do Amazonas ou na alegria de dançarmos o cacuriá que é uma dança de origem afro-indígena praticada no Estado do Acre, ou no levantar do pescoço para ver se alcançamos com nossas vistas à copa de muitas das nossas árvores, como as castanheiras que podem atingir em torno de 50 metros de altura. Por aqui acreditamos que "mal olhado" existe e pode "atrasar a nossa vida", mas se tira com benzedeiras.

Por isso, independentemente dos rótulos que os de fora daqui nos nomeiam a partir do lugar que nascemos, moramos ou do jeito que vivemos, temos dezenas de elos comuns que nos identificam como amazônidas e nos fazem ser únicos a partir de nossos costumes e jeitos de compreender o mundo e quem somos. Dentre estes diferentes jeitos de viver aqui, estão os modos de viver dos povos indígenas da Amazônia Legal, que em suas Terras e aldeias, organizam coletivamente a vida e suas tradições e mesmo diante da devastação contínua ocasionada pelas investidas do capitalismo sobre nosso éthos amazônico, eles resistem até hoje e continuam lutando[5].

No domínio dessas lutas estão também, a preservação das variadas formas de suas tradições, como a diversidade de artes indígenas, que para muitas comunidades indígenas é também uma forma de sobrevivência e sustento. Nesse estudo destacamos uma das mais antigas tradições dos povos indígenas, a prática das pinturas corporais, nesse caso, as realizadas por quatro mulheres indígenas da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA.

Na TI Mãe Maria, os povos Gavião estão distribuídos em mais de 30 aldeias/comunidades. Atualmente nesta Terra, existem várias associações de povos indígenas, dentre elas, destacamos a Associação das Mulheres Indígenas Parkatêjê, porque ela vem impulsionando a luta pela preservação das tradições e dos direitos indígenas.

Deste modo, este artigo tem como objetivo analisar as pinturas corporais realizadas por mulheres indígenas no contexto étnico específico da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA e interpretar como seus significados revelam aspectos da cosmologia dos povos daquela localidade. Buscaremos, ainda, problematizar se a prática da pintura corporal indígena praticada somente pelas mulheres é ou não usada como estratégia para a sobrevivência de uma cultura ancestral, com base nos relatos de quatro mulheres indígenas das aldeias Kyikatêjê, Kyikatêjê Ipôk, Parkatêjê, Kriamretijê.

[5] Destacamos mais uma das lutas recentes no âmbito político e educacional das populações indígenas da região, com a ocupação da sede da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, localizada em Belém do Pará, por lideranças de mais de 14 etnias de diversas regiões do Estado. A ocupação teve início no dia 14 de janeiro de 2025, e é pela revogação da Lei Estadual 10.820/2024 que extingue carreiras do Magistério da Educação Básica e acaba com o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), presencial e nas próprias aldeias.

Artes indígenas

Em se tratando dos povos originários que vivem no Brasil, Velthem (2010) esclarece que a história nacional, contemplada a partir da experiência e da memória das populações indígenas, apresenta uma sucessão de confrontos que eclodiram nos primeiros contatos, se perpetuaram ao longo dos séculos e permanecem sem término previsível.

A pesquisadora diz que há um crescente reconhecimento do direito dos indígenas à diferença cultural, e afirma que eles exploram de forma sustentável seus territórios, contribuindo efetivamente para a conservação ambiental na Amazônia e em outros biomas. Sustenta, ainda, que o protagonismo indígena tem sido efetivado mediante suas associações, as quais têm ampliado essas conquistas, convergindo para a valorização do papel dos povos indígenas na formação cultural do nosso país.

Quanto às artes indígenas praticadas por eles, a autora enfatiza que:

> As manifestações artísticas indígenas, que se expressam através de artefatos e grafismos, têm sido alvo, no Brasil, de algumas iniciativas positivas, em um contexto mais amplo de proteção dos patrimônios culturais indígenas, embora permaneçam incompreendidas e desvalorizadas pela maioria dos brasileiros (Velthem, 2010, p. 56).

Mesmo com grande parte da sociedade brasileira desvalorizando e não compreendendo as manifestações artísticas indígenas, conforme diz a autora, acreditamos que a luta intensa dos movimentos indígenas, principalmente nos últimos 30 anos, e a promulgação de uma série de dispositivos legais nacionais, como a Constituição Federal (1988), têm fortalecido os direitos dos povos indígenas e assegurado algumas garantias.

Entre essas garantias, estão as oriundas das que integram o capítulo VIII do título VIII da Constituição Federal de 1988, que trata “da ordem social” – onde destacamos aqui o artigo 231, que diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Pois, que a garantia do reconhecimento das tradições e o respeito a todos os seus bens incluem também os imateriais, visto que os bens imateriais são os de natureza cultural desses povos e dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam através de seus saberes ancestrais, onde inúmeras vezes se sobressaem em variadas formas de expressão de suas artes. Portanto, conforme Gallois (2006), não podemos aceitar como correta:

> Essa comparação, que sempre associa povos com Estado a povos com tecnologia, ignora o imenso legado de modos de vida, de experiências e saberes de inúmeros povos em todos os continentes que, como os grupos indígenas que vivem atualmente na Amazônia, apresentam formas de organização social e cosmológica extremamente complexas

> independentemente de terem produzido formações estatais ou não (Gallois, 2006, p. 9).

O reconhecimento dos valiosos sistemas de conhecimentos produzidos pelos povos indígenas tem sido um processo lento e ainda em curso. Para a autora, os estudos realizados pela Antropologia, somados a outros fatores históricos e à revisão da noção de "cultura", têm possibilitado a construção de instrumentos para que esse conjunto de saberes possa ser reconhecido pelos estados nacionais e por organizações internacionais (Gallois, 2006).

Cremos que, por conta dessa luta que os povos indígenas vêm perpetrando pelo reconhecimento de seus territórios e pelo respeito e preservação de suas práticas culturais — como as pinturas corporais realizadas quase que predominantemente pelas mulheres —, Lagrou e Velthem (2018), afirmam que, nos últimos trinta anos, surgiram coletâneas, artigos, catálogos, livros e teses que apresentaram novas perspectivas e lançaram luz sobre o campo dos estudos da arte indígena, sendo essa área de pesquisa rica e complexa.

As autoras dizem ainda que, dentro desse campo, os temas que mais ganharam relevo foram os que se detém sobre os relacionados com "a corporalidade, o estatuto ontológico de imagens e artefatos, os poderes agentivos dos objetos materiais e dos sistemas gráficos, assim como o lugar dos artefatos nas abordagens perspectivistas" (Lagrou e Velthem, 2018, p. 133).

Já outros estudos revelaram a complexa relação existente entre ritual e criação artística, em particular o papel desempenhado pela pintura corporal e pelas máscaras, [....], sendo que no campo da materialidade, as categorias mais enfocadas pelos estudiosos das artes indígenas amazônicas permanecem sendo a plumária, a cestaria e a cerâmica (Lagrou e Velthem, 2018).

Por tudo isso, acreditamos que as pinturas corporais realizadas pelas mulheres indígenas participantes desta pesquisa têm uma ligação importante na cosmologia dos grupos que vivem na Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA. Esse entendimento dialoga com Lagrou e Velthem (2018), que explicam que a experiência estética indígena se conecta a variadas formas e não se concentra apenas na produção de objetos transportáveis (como cestos, panelas de barro, redes de dormir, arcos e flechas) que resultam de técnicas manufatureiras, mas está presente tanto na composição de efêmeras pinturas corporais como também nas duradouras casas comunitárias, residenciais e no próprio estabelecimento das aldeias.

Assim, entendemos que as pinturas corporais realizadas pelas mulheres indígenas da Terra Indígena Mãe Maria podem ter significados que são incompreensíveis para nós, não indígenas. O uso do corpo como suporte, seus sistemas gráficos e cores, os rituais de preparação das tintas e o fato de ser uma prática exclusivamente feminina sugerem um entrelaçamento de práticas tradicionais que se manifestam como uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, ritualística. Tais sentidos envolvem identidades que vão desde o nascimento até outras simbologias que estão distantes da nossa plena compreensão.

Reforçando essa nossa afirmação, destacamos a seguir o excerto de Lagrou e Velthem (2018), quando dizem que: “Em vez de pensar arte como distinto de artefato, como entre nós invertemos a perspectiva e, ao não mais separar arte e vida, podemos perceber a arte indígena como uma estética específica do viver” (p. 136).

As principais abordagens das artes indígenas

Lagrou e Velthem (2018), dizem que as primeiras análises das artes dos povos indígenas se concretizaram nos anos de 1950 do século passado, sendo Gastão Cruls um dos primeiros a usar a expressão “arte indígena”. Dizem ainda que foram fundamentais os estudos de Claude Lévi-Strauss, sobre a função social da arte e os sentidos reflexivos da pintura facial, os quais precederam e embasaram análises posteriores, dedicadas à identificação das artes indígenas. Entretanto, as categorias artesanais, segundo elas, tiveram lugar destacado nessas primeiras análises e foram abordadas enquanto representantes de tradições estilísticas específicas ou então de forma ampla, a partir do detalhamento material, formal e funcional de objetos de certas categorias, sobretudo cerâmica, cestaria e plumária, como já relatamos.

Já nos anos de 1992 (século XX), sob a inspiração de renomada etnóloga e antropóloga Lux Vidal é publicada a obra “Grafismo indígena: estudos de antropologia estética”:

> Essa publicação reuniu textos de etnólogos que abordaram, de modo detalhado, os sistemas gráficos de sociedades indígenas específicas, tanto sob o ponto de vista técnico e constitutivo como de sua simbologia e dos mecanismos da criação artística e da expressão estética (Lagrou e Velthem, 2018, p. 137).

Alguns anos depois do lançamento dessa obra, Lux Vidal, que foi a precursora dos estudos de etnoestética e arte indígena no Brasil, em uma entrevista, ressalta a importância das pinturas indígenas realizadas por mulheres na Amazônia e, observando seu sentido etnográfico, afirma que:

> Na Amazônia as expressões artísticas estão intimamente ligadas à noção de pessoa, à religião, ao sobrenatural e aos grandes mestres. Estes são espíritos sobrenaturais que se manifestam, por um lado, através dos sonhos, visões ou das curas dos xamãs visionários; por outro, através da atuação das mulheres pintoras (Vidal, 2000, p. 113).

Acreditamos, conforme Vidal, que, aqui na nossa região, o legado da arte das pinturas corporais tem sido exclusividade das mulheres e vem sendo repassado de geração em geração. Por isso, sobre os sistemas gráficos, Lagrou e Velthem (2018) enfocam que “diferentes estudos entre variadas etnias enfatizam que os sistemas gráficos ameríndios constituem formas de expressão particulares, cujo valor deriva de complexas cosmologias que tais sistemas materializam” (p. 140).

Metodologia

Este artigo é resultado dos estudos e pesquisas realizados na disciplina Imaginários e Saberes Amazônicos no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia - UNAMA/Belém do Pará, durante o segundo período letivo de 2023. A pesquisa se qualifica como sendo de caráter exploratória, pois envolveu estudos de revisão bibliográfica sobre a temática e entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres indígenas que vivem na Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA, as quais, no decorrer das entrevistas, fizeram em formato de desenhos suas pinturas corporais enquanto narravam sobre suas significações.

A escolha das participantes se deu considerando que as quatro mulheres são todas alunas egressas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA, já tendo participado conosco de alguns projetos, rodas de conversas, estágios é ou receberam orientações para seus trabalhos de conclusão de curso sob nossa supervisão, o que facilitou o contato e o aceite para participação nesse estudo. Outro aspecto facilitador é que todas são bastante envolvidas em ações de cunho profissional e ou político-social em suas aldeias e gostam de participar de atividades pedagógicas e educacionais[6].

A análise das entrevistas se deu a partir da técnica proposta por Szymanski (2014), a qual sugere a prática da entrevista reflexiva que considera a entrevista como um encontro interpessoal onde a subjetividade dos protagonistas é levada em consideração podendo "se constituir um momento de construção de um novo conhecimento nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder" (p.15).

Assim, a reflexividade se relaciona com a busca pela compreensão dos significados, pois os significados são construídos na interação entre o entrevistado e o entrevistador, por isso a autora lembra que nas abordagens qualitativas de pesquisa social com uso da entrevista, devemos ser cuidadosas pois o conhecimento que o entrevistado irá dispor, muitas vezes nunca foi exposto numa narrativa [...], assim "o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo" (Szymanski, 2014, p.15).

Conforme já enunciado, foram realizadas quatro entrevistas a partir de roteiros semiestruturados que tinham como foco uma questão desencadeadora que tratava sobre a arte das pinturas corporais realizadas por mulheres na Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA e sua importância como estratégia para a sobrevivência dessa cultura ancestral.

Durante o processo das entrevistas, foram sendo feitas as transcrições e iniciado o processo da análise dos dados coletados. O primeiro passo do processo de sistematização dos dados foram as leituras e releituras das falas das mulheres indígenas participantes.

[6] As participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram no artigo, o uso do nome verdadeiro, localização de suas aldeias e de seus povos.

Enquanto realizávamos o processo de análise e compreensão dos dados, primamos pelo cuidado de entender ainda as significações subjetivas presentes nas narrativas das mulheres indígenas entrevistadas, atentas também ao tom emocional e aos índices não verbais como as entonações, sorrisos e mesmo o silêncio conforme Szymanski (2014). Todo esse processo nos ajudou a sistematizar a análise a partir da categoria: os sentidos das pinturas corporais e suas representações.

Por último, foi feita uma síntese da pesquisa buscando o aporte teórico para compreender e interpretar as falas das mulheres indígenas entrevistadas confrontando-as com os estudos contidos na revisão da literatura que empreendemos em uma das fases da pesquisa bibliográfica.

Assim, após lermos os textos de referência das entrevistas por várias vezes, buscamos pôr em evidência a unidade de significado – pinturas corporais – para então realizar as inferências e considerações a partir do objetivo mais específico do estudo, que buscou discutir sobre as pinturas corporais indígenas realizadas pelas quatro mulheres indígenas, procurando compreender, através da sua significação, um pouco da cosmologia de seus grupos.

Resultados e discussões

Heck; Loebens; Carvalho (2005) dizem que a Amazônia, com sua natureza exuberante e ao mesmo tempo frágil, acolheu uma grande diversidade de povos, ao longo da história, no interior de suas matas e na beira dos rios[7] e que depois da Conquista, em 1500, estes povos passaram a ser chamados genericamente de indígenas.

Descrevem ainda que os relatos dos cronistas das primeiras viagens de portugueses e espanhóis, ao longo dos rios Solimões e Amazonas, nos séculos XVI e XVII, fazem inúmeras referências à abundância de alimentos que encontraram em todas as povoações ao longo dos rios principais e de seus afluentes, à alta densidade populacional de numerosas "nações" que habitavam a região. Entretanto, os citados autores dizem ainda que:

> A perspectiva histórica desses povos foi interrompida de forma brusca e violenta pelo projeto colonial que, valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 239).

Como consequência do etnogenocídio sofrido pelos povos indígenas no Brasil, infelizmente hoje, o que vemos, conforme os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), após o último Censo Populacional de 2022, é que a população indígena do Brasil é de apenas

[7] Projeções feitas a partir de documentos e de pesquisas arqueológicas estimam a população indígena, por ocasião da conquista, entre três e cinco milhões de pessoas na Amazônia brasileira (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 238).

1.693.535 pessoas, o que representa somente 0,83% do total de habitantes, e mais da metade desse contingente vive na Amazônia Legal.

Atualmente, mesmo os povos indígenas estando em número tão reduzido de sobreviventes em relação aos seus antepassados, é fundamental que continuem a viver em suas Terras, pois assim como Velthem (2010) sustenta que na Amazônia os povos indígenas exploram de forma sustentável seus territórios, contribuindo efetivamente para a conservação ambiental, Fá *et al.* (2020, p.136), afirmam que a participação da população indígena e tradicional na conservação da biodiversidade mundial tem sido fundamental para a conservação das florestas intactas que ainda restam no mundo. Os autores asseveram também que, globalmente, os povos indígenas administram ou têm direitos sobre pelo menos 38 milhões de km² de terras em 87 países ou áreas politicamente distintas em todos os continentes habitados.

Compreendemos que a manutenção desses dados é crucial, pois sabemos que os povos indígenas utilizam o ambiente de suas terras de forma mais equilibrada e mais adaptada à conservação dos biomas porque possuem sistemas ecológicos de vida próprios.

No caso do Brasil, outro ponto importante revelado pelos dados do Censo Populacional (2022) é que grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada na região Norte. São 753.357 indígenas vivendo na região, sendo que aqui no Estado do Pará estão 80.974 indígenas.

Cavalcante (2016), nos lembra que nas "últimas décadas a sociedade brasileira tem debatido calorosamente o tema da demarcação de "terras indígenas". O autor diz que "Terra indígena", em princípio, é um conceito jurídico brasileiro que tem sua origem na definição de direitos territoriais indígenas.

Assim, esse direito está pleno na nossa Constituição Federal (1988), que define no § 1º do artigo 231 que as Terras Indígenas são terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas e por eles habitadas em caráter permanente, utilizadas para suas atividades produtivas, e preservados os recursos ambientais necessários a seu bem-estar e às necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Por isso, Cavalcante (2016), afirma que a Constituição Federal (1988):

> Além de reconhecer aos índios o direito à diferença, o que rompeu – na letra da lei – com a tradição assimilacionista do indigenismo brasileiro, o texto da Constituição Federal trouxe algumas mudanças muito importantes no que diz respeito aos direitos territoriais indígenas. A principal delas foi o reconhecimento da "originalidade" do direito dos índios às terras de ocupação tradicional, o que ampliou a compreensão do que vinha a ser "terra indígena" (Cavalcante, 2016, p. 5).

Assim, o autor segue explicando que "ao se realizar a identificação e a delimitação de uma terra indígena, o grupo técnico não se limita a levantar os espaços necessários para a habitação e reprodução econômica de um povo, mas também inclui aqueles locais de relevância para a sua cultura,

religião e organização social" (Cavalcante, 2016, p. 23), o que para nós vem favorecendo o reconhecimento desses espaços pela sociedade em geral, apesar da vulnerabilidade aos invasores em que a maioria das Terras Indígenas se encontram em nosso país.

Em termos geográficos, a maior parte das Terras Indígenas do Brasil concentram-se na Amazônia Legal, ou seja, são cerca de 430 áreas num total de 115.803.611 hectares, representando 23% do território amazônico e 98.25% da extensão de todas as Terras Indígenas do país. Esse dado demonstra o quanto a nossa população brasileira ainda precisa conhecer sobre essas populações para poder respeitá-las, entender suas culturas, pontos que são fundamentais não só para um equilíbrio social, mas também ambiental.

Outro ponto relevante que apresentamos nesse estudo é que o Estado do Pará[8] apresenta, atualmente, uma das maiores diversidades étnicas desse país, onde existem mais de 55 etnias e, aproximadamente, 60 mil indígenas, falantes de três dezenas de idiomas dos troncos linguísticos: Karib, Macro jê, Pano, Nheengatu, Tupi, Juruna, Munduruku, entre outras. Os povos indígenas ocupam mais de 25% do território paraense e estão distribuídos em torno de 77 terras indígenas, em 52 municípios.

Uma dessas Terras Indígenas, como já mencionamos, é a Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA, a qual, pelo convívio que temos com várias alunas egressas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, escolhemos como ambiente para refletir sobre as pinturas corporais que elas praticam naquele espaço no cotidiano dos seus dias.

Discutindo os sentidos das pinturas indígenas e suas representações gráficas para quatro mulheres indígenas da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA

A seguir, apresentamos os resultados dos depoimentos das entrevistas, seguindo a ordem em que as participantes foram ouvidas. Incluímos, ainda, fragmentos de suas narrativas que consideramos mais elucidativos em relação aos objetivos do estudo, bem como os desenhos das pinturas corporais. Tendo em vista que a Terra Indígena Mãe Maria é formada atualmente por mais de 30 aldeias[9], identificaremos, no decorrer do texto, onde vivem as quatro mulheres indígenas que participaram desta pesquisa.

A primeira participante da pesquisa é Pjekawere Kine kukukakrikre Cardoso, residente na aldeia Kyikatêjê, localizada no km 25 da BR 222. De acordo com seu relato, a comunidade possui 35 residências e um total de 90 famílias.

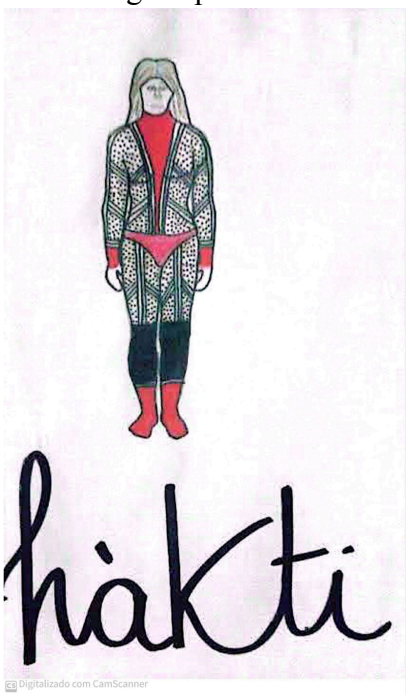
De acordo com o que Pjekawere Kine kukukakrikre Cardoso nos narrou, ela aprendeu a fazer pintura corporal quando tinha apenas nove anos e que, no caso da sua etnia, cada pintura corporal tem um significado, ou

[8] Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/enei2016/nossos-povos>. Acesso em: 04 out. 2023.

[9] Cavalcante (2016) explica que é importante que se tenha em mente que "aldeia" e "terra indígena" não são conceitos equivalentes e que uma terra indígena pode comportar vários assentamentos ou núcleos sociopolíticos ("aldeias") de um ou mais povos indígenas, como é comum ocorrer em terras indígenas de maior extensão na região amazônica.

seja, cada pintura corporal simboliza um animal e representa a ligação dos laços de parentesco das famílias de sua aldeia no momento da escolha dos nomes pelos familiares, e de uma ligação com os chamado Padrinhos (um tio ou uma tia) que são quem escolhe seus nomes. Abaixo, há um desenho das pinturas corporais de sua etnia.

Figura 1. Mulher indígena pintada como hàkti (Gavião)



Fonte: desenho de Pjekawere Kine kukukakrikre Cardoso (2023)

Quanto aos sentidos das pinturas corporais e suas representações gráficas, diz que, para ela, as pinturas do povo Gavião são sempre representadas por aves ou peixes e servem para identificar a que grupo a pessoa pertence, facilitando a divisão entre as atividades culturais da aldeia. Ao ser indagada sobre qual os sentidos das pinturas corporais usadas pelo seu povo, respondeu:

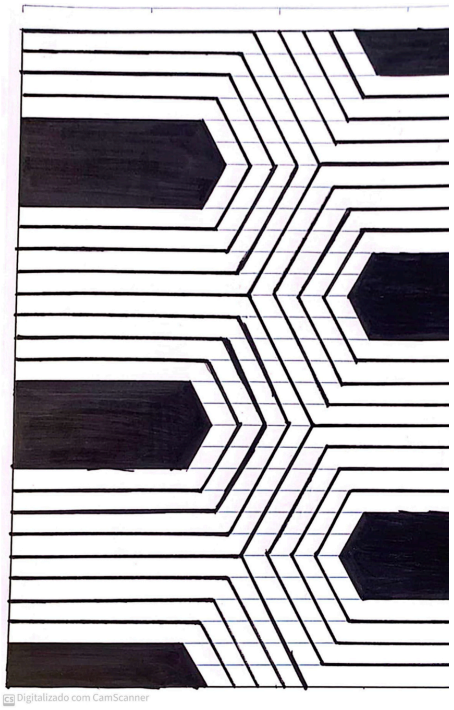
> E assim a pintura nos representa em cada um de nós. [...]. Como do Arara é pintado todo de preto, e a do gavião ela é feita de bolinha com preto, e já do Arraia a pintura dela é feito de bolinha mais grossa, e do Peixe é feito só de bolinha, e já dá lontra é todo preto é são assim as pinturas Pán (Arara), Hak (Gavião) Peixe (Tep) arraia (Xexêtere) e da lontra (Teré) e são mais essas pinturas que pintamos em eventos (Pjekawere Kine kukukakrikre Cardoso, 2023).

A segunda participante é Sirlene Tuwahideru Karaja, que vive na Aldeia Kyikatêjê Ipôk, uma comunidade nova formada a partir da divisão da aldeia Kyikatêjê, em 2021. Sua localização dentro da Terra Indígena Mãe Maria é na altura do km 35. A entrevistada informou que pertence de nascimento ao povo Karaja-Xambioá, conhecido como Karaja do Norte, e vive com o povo

Gavião na Terra Indígena Mãe Maria desde seu casamento com um indígena Gavião Kyikatêjê.

De acordo com o que nos relatou, ela aprendeu a pintar ainda criança, aos 12 anos de idade. Como pedagoga, acredita que essa prática é importante para a educação escolar indígena do povo, pois as pinturas corporais representam guardar na memória esses traços para as futuras gerações. Abaixo, há um desenho das pinturas corporais de sua etnia.

Figura 2. Pintura que representa o Jabuti (otubuny), geralmente é feita na parte dos braços



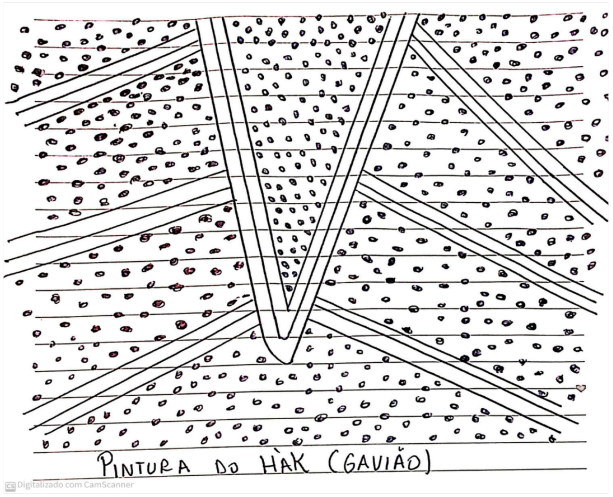
Fonte: desenho de Sirlene Tuwahideru Karaja (2023)

Quanto aos sentidos das pinturas corporais e suas representações, diz que para ela é muito importante as pinturas corporais, pois o grafismo está presente em tudo que faz parte da arte e da cultura e as pinturas corporais fizeram com que, ao longo desses anos, muitos jovens se interessassem em aprender essa arte. Quando indagada sobre em que momentos as pinturas corporais são mais usadas pela sua aldeia/comunidade, ela disse que "São usadas quando tem festividades cultural na comunidade" (Sirlene Tuwahideru Karaja, 2023).

Já a terceira entrevistada chama-se Janaina Jokrepoyre Lima Amjitopytyti e vive na Aldeia Parkatêjê, no km 30. Narrando a partir de uma memória, conta que quando era pré-adolescente a Katyi Madalena, mandou ela pintar as crianças, e assim ela fez. Contou ainda que nesse dia a Katyi estava fazendo o grafismo corporal com o garfo e quando foi mandada pintar também usou o garfo.

Disse que se lembrava muito bem de quando ela a elogiou dizendo "Muito bem, é assim mesmo". Então, ela segue explicando que, depois daquele dia, foi pegando o jeito até o dia em que seu pai pediu para ela pintá-lo e, a partir daquele momento, passou a gostar muito de pintar. Abaixo, há um desenho das pinturas corporais de sua etnia:

Figura 3. Pintura do Hàk (Gavião)



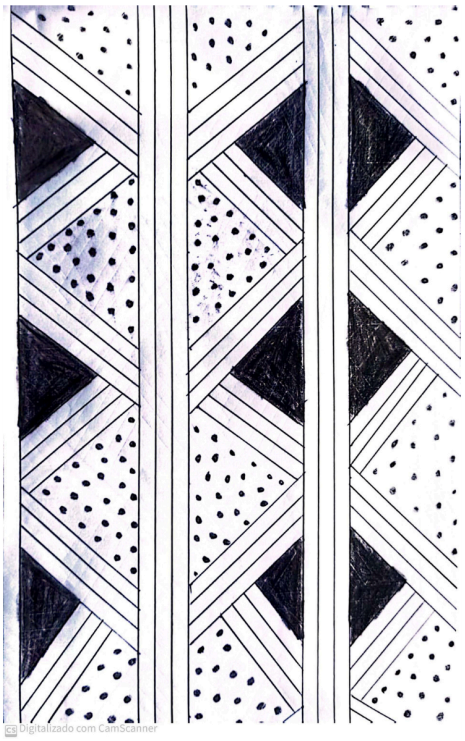
Fonte: desenho de Janaina Jokrepoyre Lima Amjitopytyti (2023)

Quanto aos sentidos das pinturas corporais e suas representações, Janaina disse que o povo Parkatêjê, em diversos momentos de sua trajetória, busca transmitir para as novas gerações a importância de preservar as práticas tradicionais, transmitindo os conhecimentos dos antigos e assim, garantir a integridade de seu território, estimulando nas gerações mais jovens a valorização de sua língua e cultura. Ao ser indagada sobre: Qual os sentidos das pinturas corporais usadas pelo seu povo, respondeu:

> Eu gosto muito de pintar e tenho a minha pintura como segunda pele, a pintura simboliza o que nós somos e quem devemos seguir. Essa Pintura que desenhei em especial é a da Meia Maratona Indígena Krohõkrenhum Parkatêjê (Janaina Jokrepoyre Lima Amjitopytyti, 2023).

A quarta entrevistada foi Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje, que vive na aldeia Kriamretijê, na altura do km 22. Ela narrou que aprendeu a fazer pinturas corporais desde pequena, vendo sua mãe pintar seu avô, seu pai e seus tios. Disse que, mesmo ainda não sabendo pintar direito, seu pai sempre pedia para que ela o pintasse. Mesmo sem saber, ela foi fazendo, até aprender. Hoje, ela pinta seu esposo, suas filhas e seus irmãos, quando as esposas deles não estão. Abaixo, há um desenho das pinturas corporais de sua etnia.

Figura 4. Pinturas do Peixe e da Arara **(**ambas com o mesmo formato**)**



Fonte: desenho de Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkatêjê (2023)

Quanto aos sentidos das pinturas corporais e suas representações, disse que a arte indígena das pinturas corporais é uma arte importante e prazerosa, porque é uma coisa que é do seu povo, que é sua e é a cultura, e a cultura é tudo para ela. Salientou que a arte das pinturas corporais foi passada da sua vó para sua mãe, para suas irmãs, da sua tia para ela e hoje ela está passando para suas filhas. Frisou que isso é muito importante e que a arte é tudo. Quando indagada sobre quais as representações das pinturas corporais usadas pelo seu povo, respondeu: "A pintura que meu povo gosta de pintar é a pintura corporal da arara e do gavião, isso as mulheres, porque os homens gostam da pintura da lontra (Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkatêjê, 2023).

A totalidade deste estudo e os depoimentos das quatro mulheres indígenas permitem inferir que as artes indígenas estão imbricadas aos seus modos de ser e viver o cotidiano. Mais do que isso, mesmo a ausência da pintura nos corpos possui um sentido cosmológico fundamental. Observou-se que, nas aldeias da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA, o luto é um dos poucos momentos em que a pintura corporal é proibida. Tal proibição geralmente expressa a tristeza pela perda de um familiar e o respeito por sua partida.

Como vimos, as manifestações do grafismo corporal em suas aldeias ainda subsistem graças ao ritual das pinturas corporais, assegurado por cada uma delas. Elas, que aprenderam a realizá-lo sempre com uma mulher geralmente mais velha, seguem essa prática como uma "marca" que as ajuda a saber quem são e como devem continuar a viver.

Considerações finais

A partir dos depoimentos das quatro mulheres indígenas participantes, e seguindo a técnica proposta por Szymanski (2014) para analisar as falas das entrevistadas, é possível entender que as pinturas corporais fazem parte da vida delas desde muito cedo. Além disso, as pinturas influem diretamente em suas identidades que, em cada aldeia das participantes, tem relação também com o sistema de parentesco. A prática é aprendida pela tradição, no próprio fazer, e segue as necessidades da organização e da cultura de suas aldeias, com os dias festivos sendo uma ocasião especial para essa arte.

Os resultados apontaram que as pinturas corporais são compreendidas por elas como uma tradição coletiva que preserva os laços com os antepassados, mas que também reforça o parentesco no tempo presente. Essa herança, principalmente feminina, é deixada pelas mulheres mais velhas das aldeias, que ensinam e preservam esse conhecimento tradicional.

Desse modo, essa prática é fundamental para a sobrevivência dos grafismos e de suas representações em cada aldeia, funcionando também como resistência de um saber específico das mulheres. É crucial sua passagem de geração em geração, já que estimula nas mais jovens a valorização da cultura desse tipo de arte indígena.

Todas as mulheres indígenas entrevistadas consideraram as pinturas corporais como algo intrínseco às suas existências, pois crescem vendo e aprendendo com suas avós, tias e mães a fazer as pinturas. Por isso, duas delas disseram que as pinturas são como uma segunda pele e simbolizam suas vestes. As outras duas mencionaram a arte corporal como sendo a marca de seus povos, representando uma ligação com cada um de seus familiares e parentes.

Pelas suas narrativas, entendemos que um dos focos da luta das mulheres da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA, que participaram dessa pesquisa, tem sido lutar, também dentro da própria comunidade, pela valorização e pelo reconhecimento às mais jovens para que valorizem e aprendam essa arte ancestral das pinturas corporais indígenas.

Todas as mulheres entrevistadas são pedagogas e atuam como docentes nas respectivas escolas de suas aldeias. Por isso, entendem que a arte das pinturas corporais é uma forma de conhecimento que deve ser ensinado tanto pela tradição — cujos sentidos extrapolam a arte como técnica — quanto pela educação escolar indígena. Desse modo, ressaltam em suas escolas o aspecto político-pedagógico da preservação de um bem imaterial comum a todos esses povos.

A pintura corporal, que se torna para elas como uma segunda pele — conforme mencionado por duas das entrevistadas —, revela, segundo Lagrou e Velthem (2018), que a questão da corporalidade é central na vida indígena e está vinculada a um sistema de relações entre corpos. Isso é muito especial entre as quatro mulheres entrevistadas da Terra Indígena Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins/PA, pois há dias reservados nas comunidades onde as mais novas aprendem, desde a fabricação das tintas até a pintura corporal em si, visto que “a corporalidade não se restringe ao corpo e ao que ele

apresenta, mas pressupõe diferentes tipos de comunicação social e também cosmológica" (Lagrou e Velthem, 2018, p.139).

Consideramos, assim, que, para elas, as pinturas corporais denotam uma forma de comunicação relacionada aos vários aspectos da cultura e da relação com a natureza. Por isso, as populações indígenas da Amazônia Legal precisam continuar lutando pela conservação de seus territórios, visto que estes estão entrelaçados com suas existências e com a preservação de todas as suas tradições.

Referências bibliográficas

CARDOSO, Pjekawere Kine Kukukakrikre. **A importância das brincadeiras nas séries iniciais do ensino fundamental na escola Tatakti Kyikateje**. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Marabá, 2021.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **"Terra indígena**": aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. História (São Paulo), v. 35, 2016.

FA, Julia Elizabeth *et al.* **Importance of Indigenous Peoples lands for the conservation of Intact Forest Landscapes.** Frontiers in Ecology and the Environment, 18(3), 135–140, 2020.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas:** exemplos no Amapá e Norte do Pará. São Paulo: Iepe, 2006.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila Delgado de. **Amazônia indígena**: conquistas e desafios. Estudos Avançados, v. 19, n. 53, p. 237–255, jan. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022:** População Indígena. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAGROU, Els.; VELTHEM, Lúcia Hussak Van. **As artes indígenas:** olhares cruzados. BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, *[S. l.]*, n. 87, p. 133–156, 2018.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

Nossos Povos. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/enei2016/nossos-povos>. Acesso em: 04 out. 2023.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia:** do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2019.

SZYMANSKI, Heloiza. **A entrevista em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber livro, 2014.

VELTHEM, Lúcia Hussak Van. **Artes indígenas**: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. Textos escolhidos de cultura e artes populares. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 55-65. 2010.

VIDAL, Lux. **Entrevista com Lux Vidal.** [Entrevista cedida a] RATTS, Alecsandro José Prudêncio; FREHSE, Fraya; COLLAÇO, Janine Helfst Leicht; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 9, n. 9, p. 103–122, 2000. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53100>. Acesso em: 09 nov. 2023.

Recebido em: 15/03/2025* Aprovado em: 17/12/2025* Publicado em: 31/12/2025

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Espaço Ameríndio aceita colaborações nos seguintes formatos e normas:

6.1. A revista eletrônica publicará trabalhos inéditos (ou de relevância acadêmica, a critério do editor) sob a forma de artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas de livros, em português ou espanhol, ou, ainda, em inglês ou francês, condicionada à verificação da possibilidade de tradução;

6.2. Os artigos devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.3. Os ensaios bibliográficos devem ter no máximo 12.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.4. As resenhas deverão ser de livros que tragam importante contribuição para a área de estudos ameríndios e deverão conter até 3.000 palavras, incluindo notas de rodapé e referências;

6. 5. Os textos de autores indígenas devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.6. As palestras transcritas devem ter no máximo 15.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé, e devem ser submetidas pelo próprio autor;

6.7. Os artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas deverão ser enviados completos e revisados pelo autor em arquivo Word com a seguinte formatação: fonte Times New Roman, tamanho da letra (corpo) 12, espaçamento duplo, margem superior 3 cm e inferior de 2 cm, margem esquerda 3 cm e direita 2 cm, em papel A4; É

RESPONSABILIDADE DO AUTOR A REVISÃO ORTOGRÁFICA/GRAMATICAL.

6.8. Os artigos e ensaios bibliográficos devem vir acompanhados de um resumo (em espaço simples), no mesmo idioma do texto, de no máximo 180 palavras e mais três (mínimo) palavras-chave, além de uma versão em inglês do resumo (Abstract), nos mesmos padrões, com três (mínimo) palavras-chave (Keywords). A disposição deverá obedecer a seguinte ordem: Título do trabalho, nome do autor, instituição, resumo, palavras-chave, abstract e keywords;

6.9. Em todas as modalidades de as notas explicativas devem vir no rodapé da página (em números arábicos) e as referências devem vir após o texto, ordenadas alfabeticamente (conforme as normas vigentes da ABNT);

6.10. No corpo do texto as referências bibliográficas devem seguir o sistema "autor-data". A indicação de referência nas citações diretas deve trazer autor(es), ano de publicação e página(s) (AUTOR, Ano, página); nas citações indiretas a indicação de página é opcional (AUTOR, Ano, Página);

6.11. As citações diretas com mais de três linhas, no texto, devem ser destacadas com recuo de 4 cm à esquerda e corpo de letra 11, sem aspas, em espaço simples; transcrições das falas dos informantes seguem a mesma norma. Ao final de cada citação indicar a referência (AUTOR, Ano, página[s]);

6.12. O recurso itálico deve ser utilizado em palavras estrangeiras, nos títulos (livros, eventos, etc.) e para dar ênfase. As "aspas duplas" são utilizadas em citações diretas com menos de três linhas (no corpo do texto), citações de palavras individuais ou palavras cuja conotação ou uso mereça destaque. Os recursos negrito e sublinhado devem ser evitados;

6.13. Imagens que façam parte do artigo (figuras e gráficos inclusive) devem ser enviadas em separado (como documento suplementar), numeradas na sequência em que aparecem, (sem compressão) e resolução mínima de 300dpi no tamanho final pretendido para a impressão. Largura máxima: 12 cm; altura máxima: 16 cm (ou 1417x1890 pixels). A localização exata das figuras/gráficos deve ser indicada no corpo do texto e indicadas as fontes (autores) em letra 11, com alinhamento centralizado;

6.14. A soma dos tamanhos de todos os arquivos não deve superar 5MB, limite para o correto funcionamento na plataforma SEER;

6.15. As referências bibliográficas devem ser configuradas conforme os seguintes modelos:

6.15.1. Livros considerados no todo:

ABU-LUGHOD, Lila. **A escrita dos mundos de mulheres:** histórias beduínas. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2020.

6.15.2. Capítulos de livros:

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org) Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. p. 149-204.

6.15.3. Artigos em revistas:

SILVA, Sérgio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

6.15.4. Artigos na internet:

MEDRANO, María Celeste; ROSSO, Cintia Natalia. Otra civilización de la miel: utilización de miel en grupos indígenas guaycurúes a partir de la evidencia de fuentes jesuitas (SIGLO XVIII). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 147-171, jul./dez. 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/17362/10562. Acesso em: 25 dez. 2010.

6.15.5. Teses:

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Aos "fantasmas das brenhas": etnografia, invisibilidade e etnicidade de alteridades originarias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul). 492p. Tese (Doutorado em Antropologia Social), PPGAS-UFRGS, Porto Alegre, 1998.

6.15.6. Dissertações:

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Poké'exa Ûti*: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local. 132p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

6.15.7. Demais regras de formatação devem seguir as normas da ABNT (disponível em www.firb.br/abntmonograf.htm);

6.16. O autor, ao enviar seu trabalho, estará automaticamente concordando com a sua publicação;

6.17. Os trabalhos enviados para Espaço Ameríndio serão submetidos a um parecerista ad hoc, que fundamentará a decisão final do Conselho Editorial sobre a sua publicação. Os nomes dos pareceristas e dos autores permanecerão em anonimato durante todo o processo de submissão.

6.18. Só serão aceitas as submissões feitas através do endereço eletrônico da revista Espaço Ameríndio, mediante o cadastramento do autor no site;

COMO REFERENCIAR OS ARTIGOS DESTA EDIÇÃO

Autor [*SOBRENOME, Nome*]. Título do artigo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. [*intervalo de páginas*], set./dez. 2025. Disponível em: [*endereço eletrônico*]. Acesso em: [*dia/mês/ano*].

Exemplo:

TRIVELLATO, Gabriela Maria Leme. Ensinamentos indígenas para o desenvolvimento territorial a partir de Ailton Krenak: revisão de paradigmas de produção e consumo na agricultura. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 35-53, set./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/147750/98268>. Acesso em: 31 dez. 2025.
