

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARLETE MARIA PINHEIRO SCHUBERT

**LUTAS TERRITORIAIS INDÍGENAS:  
MEMÓRIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO DO POVO TUPINIKIM**

Vitória-ES  
2021

ARLETE MARIA PINHEIRO SCHUBERT

**LUTAS TERRITORIAIS INDÍGENAS:  
MEMÓRIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO DO POVO TUPINIKIM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste  
Co orientador: Dr. Carlos Rodrigues Brandão  
Linha de pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais.

Vitória- ES  
2021

---

## LUTAS TERRITORIAIS INDÍGENAS:

### MEMÓRIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO DO POVO TUPINIKIM

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Docência, Currículo e Processos Culturais.

Aprovada em 11 de maio de 2021.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.Dr.Erineu Foerste  
PPGE/UFES (Orientador)

---

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão  
UNICAMP (Coorientador)

---

Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>a</sup> Claudete Beise-Ulrich  
Faculdade Unidade de Vitória (Membro externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira  
PPGE/UFES (Membro interno)

---

Prof, Dr. Edson Machado de Brito  
UFBA/PPGE (Membro externo)

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S3841 SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro, 1960-  
Lutas territoriais indígenas : memórias, culturas e educações do  
povo Tupinikim / Arlete Maria Pinheiro SCHUBERT. - 2021.  
312 f.

Orientador: Erineu Foerste.  
Coorientador: Carlos Rodrigues Brandão.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Memórias. 2. Culturas. 3. Educações. 4. Indígenas. 5. Índios  
Tupinikim. I. Foerste, Erineu. II. Brandão, Carlos Rodrigues. III.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.  
Título.

CDU: 37

---

*Uma das intenções ao escrever esse livro [Pedagogia do Oprimido], era mostrar que os oprimidos precisam de uma pedagogia sua, que não estou propondo que seja esta que escrevi, entende? (...) essa pedagogia tem que ser forjada por ele, oprimido, e não pelo opressor, independentemente da boa vontade individual do opressor, independe disso! O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido, como o oprimido não pode fazer a pedagogia do opressor. Pedagogia do opressor quem faz é o opressor mesmo. Como a pedagogia do oprimido tem que ser feita por ele. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação. Você me diria: mas, Paulo, e qual é o papel teu, o papel meu, o papel de outro que, não sendo opressor, também não é oprimido? Aí, eu diria: no ato de forjar esta pedagogia, essa pedagogia é forjada pelo oprimido e por aqueles e aquelas que aderem a ele...*

(Paulo Freire, em entrevista em 1983, depois da volta do exílio).

*In memoriam*

Seu Alexandre Sizenando (Mestre do congo Tupinikim)

Maridéia Pereira (grupo de Mulheres Artesãs Tupinikim)

Aos indígenas e a todas as demais pessoas que morreram vítimas da Covid-19 e da negligência das autoridades.

A meus pais, Isabel e Benedito, que faleceram no decorrer da escrita das pesquisas.

## AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Erineu Foerste, que acolheu e orientou a minha proposta de pesquisa e empreendeu esforços para a realização e devolução deste trabalho o mais completo possível, gratidão!

Ao mestre e professor Carlos Rodrigues Brandão, coorientador deste trabalho, minha admiração e respeito por sua atenção e escuta sensível, por seu acompanhamento passo a passo das minhas reflexões e escrita de tese, gratidão!

Aos professores/ professoras e funcionários/as do PPGE - UFES e da Biblioteca Central da UFES, pela atenção com que sempre me acolheram.

Ao Arquivo Público do Estado do Espírito Santo; Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e ao arqueólogo Henrique Valadares por disponibilizar os relatórios solicitados, gracias!

À Prefeitura Municipal de Vitória, que me liberou parcialmente para este estudo, sem o qual não teria sido possível concluí-lo, obrigada!

Ao povo Tupinikim no Espírito Santo, em especial à Dona Helena, José Luiz, José Sezenando, Vilmar, Wilson, Vilma, Sinhozinho, Dona Helena, Seu Antonino, Sinhozino, Deusdéia, Raquel, Débora, Tainá, Luzia, Toninho, João Mateus, Luiz, Tiago Matheus, Alex, Welligton, Keila, Deusdeia, Andrea, Paulo Henrique, pelas entrevistas e compartilhamento de conhecimento e sabedoria. Às/aos professores/as Tupinikim, nas pessoas de Andréa Cristina, Valdemir (Tico), Jocelino e Potiara, Alzenira, Flavia, Marli e Gilmar, que disponibilizaram suas pesquisas e me acolheram em suas casas, quando precisei permanecer nas aldeias, pelas histórias, bebida e comida que partilharam comigo, por tudo, a minha gratidão!

A Associação indígena Tupinikim e Guarani e todas as lideranças e Caciques das aldeias, pelo tempo e pelas memórias que confiaram e compartilharam comigo; às lideranças indígenas a nível regional e nacional com as quais pude dialogar sobre as percepções e reflexões que procurei trazer neste trabalho. Gratidão!

A Banca de Qualificação (I e II) que apontou perspectivas e deu orientações contextuais para esta pesquisa: Dr. Robert Buttefield (EUA), Dr. Carlos Rodrigues Brandão (Unicamp); Dr. Edson Brito Kayapó (Ufba), Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unidas de Vitória); Dra. Edna Castro de Oliveira (Ufes), meus agradecimentos.

A todos os/as colegas da minha turma 14 de doutorado (2017) que comigo caminharam e refletiram nas aulas, seminários e congressos; ao grupo de pesquisa “Culturas Parcerias e Educação do Campo” (CNPq), que me acolheu; em especial as colegas de doutoramento, Giovana, Jandira e Edineia, que fecham e abrem novos ciclos de estudos.

Aos meus filhos e noras, Fernando e Euzilene; Thiago e Livia, pela escuta atenciosa e pelas reflexões, carinho e apoio nessa caminhada. Ao Joaquim e Clarinha, amores e poesia em tempos devastadores da alegria. Agradecimento ao meu companheiro, Emil Schubert, pela paciência, solidariedade e apoio durante o meu processo de escrita e finalização do trabalho e pelas transcrições das entrevistas realizadas, meu carinho e gratidão.

Agradecimento especial à Carolline, pelo dedicado e paciente trabalho de revisão das normas e apresentação deste trabalho; ao Obepal; à Rogerio Medeiros e ao Centro Cultural Tupinikim pelas fotografias.

Fatores sociais, como a grave Pandemia que assola o mundo, e que no nosso país até essa data já matou mais de 350.000 concidadãos/ãs, e o descaso criminoso como vem sendo tratado por parte do governo, dificultaram o cumprimento do que me propus na pesquisa, em especial o contato, as conversas, a troca de conhecimentos com os indígenas.

Por fim, gratidão à Mãe Terra, às águas, bichos, florestas e montanhas, sem os quais a nossa vida seria impossível.

Gratidão!



## RESUMO

A pesquisa, de que resulta o presente trabalho, busca descrever e analisar o processo dos enfrentamentos e das frentes de lutas territoriais em sua relação com uma reelaboração cultural e étnica do Povo Indígena Tupinikim, realizada nas aldeias de Aracruz, Espírito Santo, Brasil, entre os anos de 1970 e 2010. Problematiza questões sobre memórias, culturas e educações nas suas interfaces com as lutas territoriais, e busca responder perguntas nem sempre presentes nas indagações pedagógicas: A luta indígena pela terra educa? Existe na ação de comunidades e culturas indígenas, em nome de seus direitos territoriais e identitários, uma dimensão propriamente pedagógica? Os processos de investigação trabalham com a pesquisa participante (BRANDÃO, 1999), abordagens qualitativas em educação (ANDRÉ e LÜDKE, 1986; BRANDÃO *et al.*, 2019; FICHTNER *et al.*, 2020) e com aproximações a uma etnografia implicada (GEERTZ, 1989; ALBERT, 2015) e o estudo historiográfico (LE GOFF, 1982, 2012). Beneficia-se de imersões e observações nas aldeias, entrevistas semiestruturadas sobre o tema, anotações em diário de campo, bem como da análise documental entre outros. Observa a pluralidade de fontes, orais e escritas, tais como relatórios técnicos, diretrizes de governo, publicações especializadas e/ou publicadas por organizações indígenas, governamentais e não governamentais, entrevistas e narrativas – produzidas em diálogos com os/as protagonistas das lutas territoriais do Povo Indígena Tupinikim, delimitados para a presente pesquisa, assim como com lideranças indígenas regionais e nacionais, cotejada pela leitura indiciária (GINZBURG, 2002, 2007). Proceda-se a uma contextualização das publicações sobre o Povo Indígena Tupinikim, em que se incluem aspectos da sua história, cultura e educação, a partir de produções acadêmicas e não acadêmicas acumuladas sobre esse povo no período estudado. Algumas discussões teórico-metodológicas contribuíram para o diálogo com autores indígenas e não indígenas, para refletir sobre compreensões e noções, tais como: memórias, culturas e educações (BENJAMIN, 2006; BRANDÃO, 2008, 2019; FREIRE, 1972; KRENAK, 1992, 2015; MUNDURUKU, 2012; RAUL MEJIA, 2012; ARROYO, 2011, 2012), em contextos das lutas territoriais indígenas (OLIVEIRA, 1998; BARTOLOMÉ, 2006; QUIJANO, 2006; KRENAK, 2015; MUNDURUKU, 2012). Os dados produzidos, seu tratamento e análises, levam a afirmar a seguinte tese: memórias, culturas e educações constituem as bases indissociáveis das lutas territoriais do Povo Indígena Tupinikim e configuram conhecimentos para a elaboração de uma pedagogia contra o esquecimento e uma educação indígena própria.

**Palavras-chave:** Memórias. Culturas. Educações. Indígenas. Índios Tupinikim

## ABSTRACT

The research, which results from the present work, seeks to describe and analyze the process of confrontations and fronts of territorial struggles in their relationship with a cultural and ethnic re-elaboration of the Tupinikim Indigenous People, carried out in the villages of Aracruz, Espírito Santo, Brazil, between 1970 and 2010. It problematizes questions about memories, cultures and educations in their interfaces with territorial struggles, and seeks to answer questions not always present in pedagogical questions: Does indigenous struggle for land educate? Is there a properly pedagogical dimension to the actions of indigenous communities and cultures on behalf of their territorial and identity rights? The investigation processes work with participatory research (BRANDÃO, 1999), qualitative approaches in education (ANDRÉ and LÜDKE, 1986; BRANDÃO *et al.*, 2019; FICHTNER *et al.*, 2020) and with approaches to an implied ethnography (GEERTZ, 1989; ALBERT, 2015) and the historiographical study (LE GOFF, 1982, 2012). It benefits from immersions and observations in the villages, semi-structured interviews on the subject, notes in a field diary, as well as documentary analysis, among others. Observes the plurality of sources, oral and written, such as technical reports, government guidelines, specialized publications and/or published by indigenous, governmental and non-governmental organizations, interviews and narratives - produced in dialogues with the protagonists of the territorial struggles of the Tupinikim Indigenous People, delimited for the present research, as well as with regional and national indigenous leaders, compared by the indicatory reading (GINZBURG, 2002, 2007). The publications on the Tupinikim Indigenous People are contextualized, including aspects of their history, culture and education, based on academic and non-academic productions accumulated on these people in the period studied. Some theoretical-methodological discussions contributed to the dialogue with indigenous and non-indigenous authors, to reflect on understandings and notions, such as: memories, cultures and educations (BENJAMIN, 2006; BRANDÃO, 2008, 2019; FREIRE, 1972; KRENAK, 1992, 2015; MUNDURUKU, 2012; RAUL MEJIA, 2012; ARROYO, 2011, 2012), in contexts of indigenous territorial struggles (OLIVEIRA, 1998; BARTOLOMÉ, 2006; QUIJANO, 2006; KRENAK, 2015; MUNDURUKU, 2012). The data produced, its treatment and analysis, lead to affirm the following thesis: memories, cultures and education constitute the inseparable bases of the territorial struggles of the Tupinikim Indigenous People and configure knowledge for the elaboration of a pedagogy against forgetfulness and its own indigenous education.

**Keywords:** Memories. Cultures. Educations. Indigenous people. Tupinikim Indians

## RESUMEN

La investigación, resultado del presente trabajo, busca describir y analizar el proceso de enfrentamientos y frentes de luchas territoriales en su relación con una reelaboración cultural y étnica del Pueblo Indígena Tupinikim, realizado en los pueblos de Aracruz, Espírito Santo, Brasil, entre los años 1970 y 2010. Cuestiona cuestiones sobre memorias, culturas y educaciones en sus interfaces con las luchas territoriales, y busca responder preguntas no siempre presentes en las cuestiones pedagógicas: ¿La lucha indígena por la tierra educa? ¿Existe una dimensión pedagógica en la acción de las comunidades y culturas indígenas, en nombre de sus derechos territoriales e identitarios? Los procesos de investigación funcionan con investigación participativa (BRANDÃO, 1999), enfoques cualitativos en educación (ANDRÉ y LÜDKE, 1986; BRANDÃO *et al.*, 2019; FICHTNER *et al.*, 2020) y con enfoques de una etnografía implícita (GEERTZ, 1989; ALBERT, 2015) y el estudio historiográfico (LE GOFF, 1982, 2012). Se beneficia de inmersiones y observaciones en los pueblos, entrevistas semiestructuradas sobre el tema, apuntes en un diario de campo, así como análisis documental, entre otros. Observa la pluralidad de fuentes, orales y escritas, tales como informes técnicos, lineamientos de gobierno, publicaciones especializadas y/o editadas por organizaciones indígenas, gubernamentales y no gubernamentales, entrevistas y narrativas – producidas en diálogos con los protagonistas de las luchas territoriales del Pueblo Indígena Tupinikim, delimitado para la presente investigación, así como con líderes indígenas regionales y nacionales, comparados por la lectura indicativa (GINZBURG, 2002, 2007). Las publicaciones sobre el Pueblo Indígena Tupinikim se contextualizan, incluyendo aspectos de su historia, cultura y educación, a partir de producciones académicas y no académicas acumuladas sobre estos pueblos en el período estudiado. Algunas discusiones teórico-metodológicas contribuyeron al diálogo con autores indígenas y no indígenas, para reflexionar sobre entendimientos y nociones, tales como: memorias, culturas y educaciones (BENJAMIN, 2006; BRANDÃO, 2008, 2019; FREIRE, 1972; KRENAK, 1992, 2015; MUNDURUKU, 2012; RAUL MEJIA, 2012; ARROYO, 2011, 2012), en contextos de luchas territoriales indígenas (OLIVEIRA, 1998; BARTOLOMÉ, 2006; QUIJANO, 2006; KRENAK, 2015; MUNDURUKU, 2012). Los datos producidos, su tratamiento y análisis, llevan a afirmar la siguiente tesis: memorias, culturas y educaciones constituyen las bases inseparables de las luchas territoriales del Pueblo Indígena Tupinikim y configuran conocimientos para la elaboración de una pedagogía contra el olvido y una educación indígena propia.

**Palabras clave:** Recuerdos. Culturas. Educación. Pueblos indígenas. Indios tupinikim.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>15</b>
<b>LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS.....</b>	<b>17</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>18</b>
<b>A FOGUEIRA DAS MEMÓRIAS.....</b>	<b>21</b>
<b>RUMORES NA FLORESTA .....</b>	<b>35</b>
1. “Índios” no meio do caminho. ....	38
2. “Precisamos proteger o índio, escondido atrás das florestas”.....	45
3. Atiçando a fogueira - <i>A terra é a mãe de todas as lutas</i> .....	54
<b>CAPÍTULO 1 – CONVERSAS AO REDOR DO FOGO.....</b>	<b>58</b>
1. Para alumiar a trilha- Abordagens, fontes e critérios.....	58
a. O Inventário das publicações sobre o povo Tupinikim neste estudo.....	64
2. Ao redor do fogo. Rumore na floresta.....	65
3. Empilhando lenha da fogueira .....	71
4. Território/territorialidade/memória/cultura.....	80
5. Iluminar a noite, ou, Interculturalidade para o <i>bien vivir</i> .....	93
<b>CAPÍTULO 2 – A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE: ALDEAMENTOS, CATEQUESE E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>101</b>
1. Colonização e tramas de poder .....	104
2. Antropofagia em <i>terra brasilis</i> .....	115
3. Antropofagia e barroco colonial.....	122

4. A colonialidade do poder: Des/indigenizar o tempo, os dias e as horas.....129

**CAPÍTULO 3 – LUTAS TERRITORIAIS E INVENTÁRIO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS TUPINIKIM (1970 – 2018).....137**

1. Lutas Territoriais Indígenas: Contextos e publicações.....137
2. Relatórios arqueológicos e antropológicos: Contextos e sujeitos .....140
3. Em nome de quem eu pesquiso e penso o que? Por que? Para quem.....147
  - 3.1 - Primeiro Período das Publicações - Anos 1970 a 1980 .....149
  - 3.2 - Segundo período – Anos 1980 a 2000 .....158
  - 3.3 - Terceiro período – Anos 2000 a 2010 .....165
4. Um olhar sobre o inventário .....177

**CAPÍTULO 4 – MAPAS NOTURNOS – SOBRE “CABOCLOS” E ÍNDIOS TUPINIKIM.....185**

1. Acender o fogo da memória ou, a centelha da esperança.....185
2. Lenha na fogueira: narrativas de lugares e corpos ancestrais.....193
3. Corpos-territórios-narrativas-interditados..... 201
4. Simbioses para imunizar a Vida..... 208

**CAPÍTULO 5 – PEDAGOGIAS CONTRA O ESQUECIMENTO – APONTAMENTOS SOBRE RESISTÊNCIAS NOS CORPOS-TERRITÓRIOS.....216**

1. Do silêncio da memória à educação.....218
  - 1.a. Territorialidades da educação.....218
  - 1.b. Experiências territorializadas – Saberes indígenas e educação.....225
2. Educação, Pesquisa e produção cultural Tupinikim.....229
  - 2.a. Educação indígena.....229
  - 2.b. Pesquisa e produção Tupinikim.....232

3. Retomada do <i>corpo-território-ancestral</i> . “Como se fosse um chamado”. Cantos e danças, jogos e pinturas nas Noites Culturais Tupinikim.....	242
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS CAMINHOS DAS MEMÓRIAS.....</b>	<b>258</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>263</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>284</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (1944).....	33
<b>Figura 2</b> – Localização das aldeias nas terras indígenas demarcadas no ES.....	34
<b>Figura 3</b> – Ato da inauguração da fábrica da Aracruz Celulose (1978).....	151
<b>Figura 4</b> – Tamboeiros Tupinikim numa apresentação na época da visita da Funai.....	154
<b>Figura 5</b> – Dança do tambor.....	156
<b>Figura 6</b> – Autodemarcação territorial Tupinikim e Guarani.....	161
<b>Figura 7</b> – Capa da Revista <i>Regenwald Report</i> (2006). Coordenador da Comissão de Caciques ferido.....	167
<b>Figura 8</b> – Indígenas mobilizados em defesa do direito ao território.....	170
<b>Figura 9</b> – Seo Alexandre, Dona Helena e Jobinho. Grupo de tamboeiros.....	199
<b>Figura 10</b> – Artesãs Tupinikim. Esteiras de fibra na II Feira Cultural Indígena (2019).....	226
<b>Figura 11</b> – Criança com <i>Bodoque</i> . Ilustração de Tiago Matheus (aldeia Comboios) (2021).....	228
<b>Figura 12</b> – Primeiras publicações com participação dos educadores/as indígenas do Espírito Santo.....	234
<b>Figura 13</b> – Criança e avô Tupinikim.....	237
<b>Figura 14</b> – A equipe do cineasta Tupinikim Tiago Matheus durante edição do filme “Bravura e Coragem”.....	238

<b>Figura 15</b> – Júlia Cristina estuda o seu personagem, Mendara, em “Bravura e coragem”.....	238
<b>Figura 16</b> – Caderno “O ABC de Irajá”.....	240
<b>Figura 17</b> – Grupo de Tamboeiros e Arqueiros.....	243
<b>Figura 18</b> – Grupo de Arqueiros. Aldeia Caieiras Velha (2019).....	245
<b>Figura 19</b> – Crianças brincando em volta da fogueira.....	248
<b>Figura 20</b> – Coral de crianças Guarani. Em busca da terra sem males.....	251
<b>Figura 21</b> – Criança Tupinikim batendo tambor.....	252
<b>Figura 22</b> – Jovens Tupinikim fazendo pintura corporal - Noite Cultural.....	253
<b>Figura 23</b> – Pintura corporal e arco e flecha nos Jogos Indígenas interpovos organizado pelos Tupinikim.....	254
<b>Figura 24</b> – Jovem Tupinikim (homem) com pintura corporal.....	256
<b>Figura 25</b> – Jovem Tupinikim (mulher) com pintura corporal.....	256



## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>Tabela 1</b> – Áreas definidas - Portaria 609/1979/. Áreas homologadas/1983.....	152
<b>Tabela 2</b> – Área indígena consolidada no ES.....	171
<b>Tabela 3</b> – Universidades Públicas e Publicações sobre Tupinikim e Guarani.....	177
<b>Tabela 4</b> – Volume das Publicações entre 1970 e 2018 no Espírito Santo.....	180
<b>Gráfico 1</b> – Publicações nos três períodos estudados.....	172
<b>Gráfico 2</b> – Percentual por categoria de publicações Tupinikim e Guarani/ES.....	179
<b>Gráfico 3</b> – Pico das lutas e publicações.....	180

## LISTA DE SIGLAS

ADIS – Ações Diretas de Inconstitucionalidade

ALES– Assembleia Legislativa do Espírito Santo

ANAI - Articulação Nacional Indigenista

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

ATL – Acampamento Terra Livre

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

CEAFRO – Comissão de Estudos Afrobrasileiros

CEASA – Central de Abastecimento do Espírito Santo

CIMI – Conselho indigenista Missionário

CIPIAL – Congresso Internacional dos Povos Indígenas

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNV – Comissão Nacional da Verdade

COFAVI – Companhia Ferro e Aço de Vitória

COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CPTs – Comunidade e Povos Tradicionais

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FACHA – Faculdade de Aracruz

FASE – Federação dos Órgãos de Assistencial Social e Educacional

FONEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo de Trabalho

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEA – Instituto de Desenvolvimento Educacional da Amazônia

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA – Instituto Socioambiental

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MPA – Movimento de Pequenos Agricultores

MPF – Ministério Público Federal

MST – Movimento dos Sem-terra

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S/A

PGTA – Planos de Gestão Territorial e Ambiental

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PRONAPA – Programa Nacional de Pesquisa Arqueológica

RBJA – Rede Brasileira de Justiça Ambiental

RCA – Rede de Cooperação Amazônica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RPU – Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SIL - *Summer Institute of Linguistics*

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

STF – Superior Tribunal Federal

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TI- Terra Indígena

UNI – União das Nações Indígenas

## A FOGUEIRA DAS MEMÓRIAS

Estamos vivendo agora um tempo extremamente criativo e desafiador no que toca aos estudos e as pesquisas como o proposto e apresentado aqui nesta tese. É o tempo de novas integrações entre as Ciências, como a Pedagogia, a Antropologia, a História e a Geografia, interconectando-se em uma mesma pesquisa que deixa de ser “disciplinar” para ousar tornar-se *inter*, *pluri* ou mesmo *transdisciplinar*. É também o tempo de novas interações entre diferentes saberes. Tempos em que “outras culturas”, antes estudadas cientificamente por nós, para serem no fim das contas traduzidas nos termos de nossas culturas, mesclam-se e interagem com as nossas não apenas como “dados de campo”, mas como saberes e complexos de saberes de outras Ciências, de outras formas originais de pensar, pesquisar e buscar compreender alguma dimensão do real, entre a astronomia dos Aymara até a pedagogia dos Tupinikim.

Finalmente, é também o tempo de novas indeterminações. Um dos antropólogos mais lidos e estudados nos últimos anos, em um momento de seu conhecido livro, *A interpretação das culturas*, logo após apresentar a sua definição de cultura afirma categoricamente que não pratica “uma ciência experimental em busca de leis, mas [...] uma ciência interpretativa em busca de significados (GEERTZ, 1989, p. 4).<sup>1</sup> Acredito que este seja também o fundamento de minha abordagem na presente pesquisa. Não a iniciei e nem a concluí em busca de certezas “definitivas”, mas de “achados” e “indeterminações” cujo valor acredito estar muito mais no diálogo, inclusive, ou principalmente, com os meus sujeitos de pesquisa, os indígenas Tupinikim, do que em supostas conclusões cientificamente imbatíveis. Se é que “isso” existe.

A minha pesquisa e a presente tese inscrevem-se justamente nos intervalos dessas integrações, interações e indeterminações. Não será difícil perceber que assim como recolho saberes e depoimentos de indígenas, como colho os de cientistas

---

<sup>1</sup> Clifford Geertz foi um dos mais importantes antropólogos e teve impacto para além de seu campo de estudos influenciando disciplinas como história, psicologia, teoria literária. Faleceu em 2006.

consagrados do mundo acadêmico, me senti o tempo todo escrevendo ao mesmo tempo para leitores da universidade e das aldeias, que durante anos divisei e com cujas lutas eu me sinto comprometida. Acredito que algo do que possa parecer fragilidades em meu trabalho decorre justamente de ele haver o tempo todo sido situado em áreas de fronteira ou, no que alguns antropólogos chamam, de “entrelugares”. O que é bastante diferente de “lugar nenhum”, como diz o mestre Carlos Brandão, posto que falamos de eles a propor sentidos. Pesquisas que não apenas fazem interagir a Pedagogia, a Antropologia e a História, tem sido aqui e ali praticadas por pessoas e coletivos de pessoas diversas. E é esta difícil e profética diversidade o que imagino que com o tempo renovará bastante os estudos neste campo.

Vejamos. Em uma direção – e ela é a minha – pessoas com formação na área da Pedagogia (e variantes próximas) investem em uma pesquisa que devido aos seus sujeitos e aos seus objetivos e desafios teóricos e metodológicos as obrigam a incursões em Ciências afins como a História e a Antropologia. Pesquisas de campo originárias da educação, mas junto às comunidades tradicionais, quilombolas e, sobretudo, indígenas, nos obrigam a abordagens comuns entre antropólogos e raras entre pessoas da pedagogia. Nesse caso, é indevido exigir de pessoas não-afins com a antropologia, a densidade de conhecimentos e as práticas de pesquisa de profissionais próprias as exigidas a essa disciplina.

Em uma direção deferente, mas não divergente, pessoas das Ciências Sociais e, de maneira especial, da Antropologia, saem a campo para investigar junto às comunidades e culturas lembradas acima, justamente aquilo que é o campo da pedagogia: as “teias e redes” (como diria Geertz) onde a cultura de um povo indígena se realiza como educação. Como “educação própria”, como “educação indígena” ou qualquer outra variante.

Temos, ainda, sobretudo nos dias de agora, uma terceira, profética e promissora vertente. E, a seu respeito, há vários momentos e depoimentos neste trabalho. Falo do momento em que finalmente indígenas pesquisam suas culturas e escrevem sobre elas. Escrevem em suas línguas originárias e para eles. Ou escrevem em nossas línguas “de branco” e para eles e também para o mundo acadêmico.

Finalmente, posso imaginar uma última “via de pesquisas e estudos”. É, já no presente, ou virá a ser aquela em que jovens de agora, nascidos e habitantes de alguma comunidade tradicional, começaram a nos pesquisar, e às nossas “culturas eruditas”, com outros novos e renovadores olhares, como costuma lembrar o professor Carlos Brandão. Aqui, no Espírito Santo, jovens provenientes de comunidades camponesas e pomeranas já estão ousando este salto de amplitude em seus estudos. Não tardará muito e veremos isso acontecer cada vez mais, também com os indígenas.

Estou consciente dos riscos teóricos, metodológicos e de outras naturezas que se colocaram e seguem sendo colocados diante de mim, ao ousar deslocar-me de cenários culturais próprios à pedagogia, em direção a territórios de fronteira e entre-lugares. Eu ficaria feliz se algumas lacunas e falhas em meu trabalho fossem creditadas, pelo menos em alguma medida, a estar ao mesmo tempo “em meu mundo” e também nos “de outros”. Em meu caso um duplo “outro”: o antropólogo e o indígena.

A minha primeira incursão em uma pesquisa acadêmica de tal natureza nasceu do meu envolvimento e atuação no movimento indígena, em suas lutas por reconhecimento e direitos territoriais. Desde então, eu me fiz perguntas sobre a dimensão educativa desse “movimento”. Nos diálogos, relatos e análises feitas até então, percebi a ausência dessa dimensão no debate sobre as retomadas territoriais dos diferentes povos indígenas e que uma “pedagogia do arco e da flecha” estava em curso.

Nasceu assim o meu interesse, no âmbito acadêmico, em aprofundar a hipótese de que a “luta pela terra educa”. O estudo desse tema, sob a orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste, resultou na minha dissertação de mestrado intitulada “Ruínas de Saberes e Lugares Conhecidos: Educação e narrativas de (re) existência Tupinikim nas lutas por territorialidade (2003-2007)”, defendida em 2011 no Programa de Pós Graduação em Educação da Ufes, e publicada na Coleção Educação e Culturas.<sup>2</sup> Desde então, prossegui com a reflexão e, em coautoria com o meu orientador, publicamos artigos, comunicações e capítulos de livros, abarcando a temática das

---

<sup>2</sup> Na minha dissertação apresentada em 2011 dediquei-me especificamente do movimento de autodemarcação indígena (retomada da terra) ocorrido em 2005, considerando o período entre os anos de 2003 a 2007.

lutas, envolvendo temas culturais, identitários e territoriais, temas recorrentes em nossos escritos no grupo “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” (Cnpq), fundado e liderado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste.

Acolhida nesse grupo de pesquisa prossegui refletindo sobre as implicações das lutas territoriais na educação, em especial do povo indígena Tupinikim. A questão é: Qual a importância das lutas territoriais e da sua influência na educação que se realiza nas aldeias e como ela contribui para a reafirmação da cultura e identidade do povo Tupinikim?

O movimento de lutas indígenas, guardadas as suas particularidades, revela aproximações com as lutas de povos tradicionais, comunidades quilombolas que igualmente lutam por território, cultura e identidade, fazendo emergir de suas lutas e enfrentamentos uma dimensão que, ainda que não seja pedagogicamente escolar, é culturalmente educativa. E, portanto, em sua escala é também pedagógica. Apresento esta reflexão com base e em diálogo com Carlos Rodrigues Brandão, quando o educador da equipe de Paulo Freire afirma o lugar da palavra na constituição da práxis de uma coletividade social, na educação popular e em seus processos educativos. Este mestre nos convida para a compreensão sobre a palavra na realidade e na narrativa dos Oprimidos, nas quais elas se fazem centrais e quando os indígenas fazem valer as memórias de seus pertencimentos por meio de suas narrativas orais.

No estudo que ora apresento focalizo as narrativas e memórias dos protagonistas, dos meus interlocutores Tupinikim e de outros povos indígenas, para tecer uma história-própria e identificar os modos como essas lutas incidem em suas elaborações, particularmente através de uma educação indígena, isto é, uma educação que se faz na aldeia e com a aldeia.

A tese que defendo neste estudo considera a luta pelo território – luta que se estendeu ao longo das últimas cinco décadas – como uma luta não apenas pela terra que se cerca, que se divide, que se limita, mas uma luta ancestral e desigual, uma luta por territorialidades, como algo ao mesmo tempo geo-socialmente mensurável e simbolicamente incomensurável, por abarcar outras dimensões da vida e da



existência (KRENAK, 1992, p. 201-205).<sup>3</sup> Esta luta encontra-se permeada fortemente pela dimensão da cultura, e possui em si, insisto, uma dimensão pedagógica (FREIRE, 1972), conforme as falas dos próprios indígenas protagonistas neste estudo. E, para além, ela manifesta-se por meio de diferentes dimensões da memória e recria-se como uma “educação própria”, materializando-se no movimento que os indígenas articulam *intra* e *entre* aldeias, e com outros coletivos indígenas, ressignificando e reelaborando suas identidades, desde a experiência de suas lutas.<sup>4</sup> Esse coletivo étnico apresenta-se com pertencimento a determinado território, eivado de referências indígenas ancestrais que manifesta-se seja como rios, matas, pássaros, manguezais, nascentes ou montanhas: Uma conjunção que articula ancestralidade, identidade étnica e território de abrigo *versus* “terra de exploração”, transmutado em “projeto de desenvolvimento”.

Assim, com o fito de ser coerente com a ideia de que diferentes coletivos constroem os seus próprios processos de pensamento, coloco lado a lado, com a mesma relevância, a reflexão de um estudioso europeu, como Walter Benjamin e Le Goff; do Brasil, como Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire, e de indígenas, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e de lideranças Tupinkim, homens e mulheres. Cada qual senhora e senhor do seu discurso, e competente intérprete da sua realidade.

Com maior ou menor êxito colaborativo, os indígenas convidam-nos a pensar as culturas e as sociedades para além dos coletivos humanos, trazendo o que me parece ser uma importante reflexão para este estudo, no sentido do repensar práticas pedagógicas não inclusivas de outros coletivos de vida. Ailton Krenak (2015, 2019 e 2020) e Davi Yanomami (2015), convocam para novas percepções e outras políticas e Arroyo (2012) conduz a reflexão para o “território da educação”, entretanto, todos

---

<sup>3</sup> Territorialidade como discuto em minha dissertação (2011) é trazida para este trabalho como noção que se expande com o significado de lugar de proteção, de abrigo e de relações, onde contratam-se acordos para a sobrevivência da diversidade de coletivos de vida que ali coabitam, humanos e não humanos, como apreendemos do fundamento do pensamento indígena ao longo deste estudo, com pesquisadores e pensadores como Ailton Krenk, Oliveira, Acosta, Tsing, entre outros.

<sup>4</sup> Identidade neste estudo encontra-se relacionada à noção de etnia, e se expressa como identidade cultural ou identidade étnica: Um coletivo de pessoas que possui ou elabora vínculos culturais comuns, como cosmovisão, tradição, o jeito de viver e perceber a realidade, o seu mundo.

eles advertem sobre a necessidade de rever as nossas próprias práticas nos diferentes territórios onde tecemos nossas existências.

E aqui me vem à memória o que escreveu, em mais de um momento, Paulo Freire em sua obra: *Pedagogia do Oprimido* (1972). Dentro de sua perspectiva, ao mesmo tempo emancipadora, revolucionária, profundamente humanista (palavra que com as suas variantes e derivadas ele emprega em vários momentos de seu livro), Paulo Freire acentua que a tarefa do oprimido não é realizar a sua própria emancipação de sua “condição de oprimido”. Ao invés de punir o opressor pelos séculos de exercício de seu poder hegemônico e colonizador, a árdua tarefa do oprimido será libertar-se, libertando ao mesmo tempo o opressor de sua própria condição de opressor. E diz, ainda, que cabe ao oprimido criar a sua própria pedagogia: “O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido [...] Pedagogia do opressor quem faz é o opressor mesmo. Como a pedagogia do oprimido tem que ser feita por ele. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação”.<sup>5</sup>

Reitero, escrevo um trabalho sobre educação, a partir da cultura, situado em um “território de fronteira”, a partir da vivência individual e social da “luta indígena”, desde onde procuro fazer emergir uma dimensão pedagógica que, do ponto de vista de pessoas militantes, assim como de antropólogos e de educadores, educa, e educa no que é mais essencial. Eis porque, como ressaltai linhas acima, apresento como meus interlocutores mais diretos, lideranças indígenas, pensadores, antropólogos e filósofos, indígenas e não indígenas, e a partir das suas reflexões procuro pensar antropológica e pedagogicamente com eles.

A tese que desenvolvo neste trabalho tem uma longa gênese e foi crescendo e se impondo à minha reflexão, desde quando fui nomeada pelo Conselho de Missão entre Indígenas (Comin), em 1996, como integrante de seu Conselho Nacional.<sup>6</sup>

Nascida no Pará, lá iniciei os meus estudos em Filosofia, na Universidade Federal (Ufpa). No final de 1981, casei-me e vim para o Espírito Santo com meu companheiro

---

<sup>5</sup> Paulo Freire, em entrevista em 1983, depois da volta do exílio e em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1972).

<sup>6</sup> Como conselheira representei a então Região Eclesiástica I, atual Sínodo Espírito Santo a Belém, da IECLB.

integrar o projeto de trabalho com pequenos agricultores; projeto que convencionamos chamar “Pastoral de Convivência”. O objetivo principal desse projeto estava centrado no aprendizado do viver em meio aos pequenos agricultores, como eles viviam, aprender e trabalhar como eles na lavoura, dela ganhando o sustento, contribuindo para a reflexão da realidade, a sua organização e superação dos problemas.<sup>7</sup>

Adquirimos uma pequena propriedade numa região de agricultores pomeranos, no interior do atual município de Santa Maria de Jetibá. Os vizinhos, que foram os nossos primeiros contatos, nos ajudaram a nos estabelecermos, e a participarmos das primeiras atividades da lavoura por meio de mutirões (ajuntamentos) de que participavam tanto homens como mulheres. Só alguns homens falavam, então, razoavelmente o português, as mulheres, com raríssimas exceções, pois falavam somente a língua pomerana.<sup>8</sup>

A experiência com esse grupo, muito diferente da cultura de onde eu vinha, foi sempre de respeito, não porque éramos diferentes, mas porque nos entendíamos como pessoas (humanos) e buscávamos dialogar para comunicar-nos, fazer-nos entender, cada qual por meio de seus gestos e palavras. Aprendi que a comunicação e a convivência representam bem mais do que dominar os padrões de comportamento do outro grupo, e que a língua é atravessada pelos afetos, pela receptividade do outro, como um meu igual.

As mulheres pomeranas me acolheram e me ajudaram a plantar e reconhecer plantas e ervas do seu ambiente e de seus usos; ensinaram-me a acender o forno de barro e a fazer o *Brote* (pão) com o nosso conhecido *fubá* de milho. Com elas reaprendi a usar o fogão a lenha e, sem energia elétrica, ensinaram-me a viver à luz da lamparina (de querosene) e sem água encanada. Ajudaram-me a cuidar e proteger o nosso filho

---

<sup>7</sup> O grupo que iniciou o projeto da Pastoral de Convivência era composto por nós e por mais dois bacharéis recém-formados na Escola Superior de Teologia (EST).

<sup>8</sup> O Povo Pomerano começou a chegar ao Espírito Santo há 160 anos. Foi reconhecido entre os povos tradicionais, como “Povo tradicional Pomerano”, pelo Decreto Federal nº 6.040/2007 e pelo Decreto Estadual nº 3.248-R/2013. Segundo estudos realizados pelo “Grupo de Pesquisa Cultura, Parceria e Educação do Campo”, a preservação da língua é fator de fortalecimento étnico-cultural desse povo. No Espírito Santo, a língua pomerana, oficialmente reconhecida em sete municípios do Estado, conta com o apoio do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). Sobre o assunto ver: Hartwig (2018), Kuster (2018), Koeler (2018), Dettmann (2020). O Proeopo conta ainda com o Dicionário Pomerano. Pomerisch-Portugüsisch, de autoria de Ismael Tressmann (2006). Seguem no Anexo as referências das publicações da Coleção.

recém-nascido em um clima que no inverno chegava a atingir menos de dez graus célsius.

Depois de dois anos nesse projeto de convivência, meu companheiro foi eleito, pelos produtores de hortigranjeiros de oito municípios do Espírito Santo, como presidente da Ceasa (Central de Abastecimento do Espírito Santo), sendo reeleito para um segundo mandato. Viemos, então, morar em Vitória, ocasião em que iniciei meus estudos em História, na Universidade Federal do Espírito Santo. Nessa época, que se estendeu por mais de cinco anos, trabalhamos como voluntários, junto com dois professores da Ufes<sup>9</sup>, junto a equipe de educação popular da Prefeitura Municipal de Santa Leopoldina, além de participar de inúmeros encontros de formação, de organização e das lutas do povo pomerano e quilombola (Retiro, de Santa Leopoldina).

A partir de minha participação no Comin e de minha inserção junto aos indígenas Guarani, fomos convidados, eu e meu companheiro, pela “Werkstatt Solidarische Welt e.V.”, (09/06 a 20/06/1999), de Augsburg, para uma série de eventos para falar sobre a monocultura de eucalipto e os indígenas no Espírito Santo.<sup>10</sup> Nos reunimos em escolas, com estudantes e professores/as, em exposição em praças, em reuniões com organizações sociais. Logo depois, a partir de 2002, integrei-me na equipe do Conselho Missionário Indigenista (Cimi) e iniciei o trabalho mais intenso com os Tupinikim e Guarani.

Os indígenas reiniciavam, então, as discussões para a terceira retomada das suas terras e uma nova equipe em apoio a causa indígena foi montada a partir da Fase (Federação dos Órgãos de Assistencial Social e Educacional). Começaram as articulações para a terceira autodemarcação, aprovada em 19 de fevereiro de 2005 em Assembleia Geral dos Povos Tupinikim e Guarani, na aldeia Comboios, como descrevo na minha dissertação de mestrado (2011).

Por indicação da Comissão de Caciques Tupinikim e Guarani iniciei, então, junto com Fábio Villas, a assessoria a essa Comissão, com o objetivo de auxiliar nas articulações

---

<sup>9</sup> Professor Aloísio Krohling, e o professor Dilvo Peruzo, do Centro de Educação da UFES.

<sup>10</sup> Eventos organizados pelo “*Fachforum Eine Welt der Lokalen Agenda 21 fuer ein zukunftsfaehiges Augsburg*”.

com os indígenas e não-indígenas. Esta trajetória durou até o ano de 2007 quando, então, a Portaria Demarcatória das terras indígenas foi assinada pelo Ministro da Justiça, Tarso Genro, e, finalmente, homologada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2010.

Essa atuação terminou por envolver-me em uma rede muito mais ampla, que abarcava movimentos sociais, estudantis, sindicatos, quilombolas (Território do Sapé do Norte), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento Sem Terra (MST), dentre outros. A “Rede Alerta contra o deserto verde”, criada nessa época, constituiu-se em forte articulação responsável por organizar seminários locais e regionais; integrar comissões de zoneamento agroecológico e oficinas em eventos, como o Seminário Estadual de Professores; e, promover mostras de vídeos em escolas e comunidades atingidas pela monocultura de eucalipto. Todas essas articulações estenderam-se para além do local e nacional e abarcaram países detentores de ações da Empresa Aracruz Celulose S.A e compradores da celulose, produzida no Brasil, como Noruega, Suécia, Alemanha e Estados Unidos.<sup>11</sup>

Meu ingresso no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo aconteceu em 2009, e com a liberação integral pela Secretaria de Educação de Vitória (Seme) pude realizar o estudo de mestrado que apresentei em julho de 2011. Em 2017, reingressei no Programa para o doutorado, desta vez sem liberação das funções laborais, o que aconteceu só nos anos finais (2019 e 2020), sendo o último ano impedida qualquer ida a campo em razão da pandemia que assolou o país e o mundo. A liberação foi fator imprescindível para a realização desta pesquisa, especialmente porque exigiu idas e permanências no campo de pesquisa, nas aldeias, realizadas especialmente em 2019 e restringidas em 2020 pela pandemia Covid-19.

Entre o período de mestrado e doutorado retomei as minhas atividades profissionais na Seme, em Vitória, e integrei-me à Comissão de Estudos Afrobrasileiros (Ceafro) e, em seguida, à escola. Na condição de trabalhadora da educação, e com todas as limitações de tempo que isso implica, continuei minha atuação no movimento indígena e participando em conferências de políticas e de educação sempre que convidada.

---

<sup>11</sup> A empresa foi incorporada a Suzano Celulose do Brasil.

Busquei ser presente no Grupo de Pesquisa “Culturas Parcerias e Educação do Campo” o que favoreceu a minha atuação e participação em eventos pelo grupo<sup>12</sup> e em ações de outros grupos de pesquisas na Ufes, assim como em eventos acadêmicos em universidades do Brasil.<sup>13</sup> Com o meu reingresso ao Programa de Pós-Graduação, em 2017, contribuí com o Programa Escola da Terra Capixaba<sup>14</sup> que organizou e elaborou materiais para cursos de formação e aperfeiçoamento para professores da Educação do Campos em três módulos.<sup>15</sup> Dediquei tempo, junto com meu orientador, para mediação e contatos iniciais com autores/as e editoras para a publicação da Coleção “Educação & Culturas”, lançada em 2018, apresentando títulos de teses e dissertações relacionados à educação e aos Povos e Comunidades Tradicionais. O objetivo desta coleção é manifesto por meio da “Carta ao leitor”, que integra todos os volumes da coleção, assinada conjuntamente pelo Grupo de Pesquisa “Imagens, Tecnologias e Infâncias” fundado e liderado pela Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, e pelo grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, coordenada pelo Prof. Dr. Erineu Foerste.<sup>16</sup>

Alguns destes livros refletem as lacunas na historiografia e na educação no Espírito Santo, quando Povos e Comunidades Tradicionais pouco espaço e atenção recebem nas narrativas históricas e são invisibilizados como sujeitos com suas culturas e educações próprias. São os trabalhadores em geral, e os povos tradicionais de modo especial, que produzem culturas como forma de resistência ao projeto hegemônico de

---

<sup>12</sup> Aliança indígena (2019). Com a presença de grupos Tupinikim e Guarani e Aline Kayapó e Edson Kayapó. O folder da programação encontra-se nos anexos.

<sup>13</sup> Esse grupo tem o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O Grupo de Pesquisa “Parceria e Educação do Campo” trabalha em colaboração com pesquisadores das seguintes universidades na Alemanha: *Universiät Siegen cidade de Siegen* (<https://www.uni-siegen.de/start/>); *Justus-Liebig-Universität Giessen* (<https://www.uni-giessen.de/index.html>), situada na cidade de Giessen; Europa. *Universität-Viadrina Frankfurt Oder*, situada na cidade de Frankfurt Oder (<https://www.europa-uni.de/de/index.html>). O grupo de pesquisa colabora também com pesquisadores da *Università degli Studi di Sassari –UNISS* (<https://www.uniss.it/>)

<sup>14</sup> Programa Escola da Terra Capixaba. Programa de Educação do campo. Link <https://educacaodocampoes.wordpress.com/2016/11/08/modulo-3-praticas-pedagogicas-em-educacao-do-campo/>

<sup>15</sup> Módulo I: Introdução à Educação do Campo (2013); Módulo II: Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo (2014); Módulo III: Práticas Pedagógicas da Educação do Camp. Consultar o site: Escola da Terra. <https://educacaodocampo.ufes.br/escola-da-terra-capixaba>

<sup>16</sup> Esses grupos têm o apoio do CNPq. A coleção “Educação & Culturas” é coordenada pelo Prof. Dr. Erineu Foerste (Ufes) e pelo Prof. Dr. José Walter Nunes (Unb). Até o presente momento foram lançados cerca de trinta volumes sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo em Comunidades e Povos Tradicionais. Os primeiros volumes da coleção foram lançados na 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas (Neab/Ufes), em setembro de 2019. Entre 2018 e 2019 foram publicados cinco livros sobre pomeranos; três livros sobre quilombolas; dois livros sobre indígenas Tupinikim, e Guarani (no prelo).

desenvolvimento e de educação do capitalismo (FICHTNER *et. al.*, 2013; MERLER *et. al.*, 2012).

Quando o foco de pesquisa é colocado sobre Povos e Comunidades Tradicionais, sobretudo os Povos Originários, em especialmente sobre o povo indígena Tupinikim, esta lacuna aumenta.<sup>17</sup> No Espírito Santo, os debates sobre os Tupinikim somem da historiografia nos oitocentos, concluindo-se que não mais existiam indígenas no território estadual.<sup>18</sup> Trata-se de uma narrativa que prevaleceu até a década dos anos sessenta, quando o grupo de “caboclos” do município de Aracruz/ES apresentou-se e autodeclarou-se indígena e não-caboclo.

Estudos históricos da ocupação de terras no Brasil em 1500, quando da chegada dos primeiros europeus, mostram, tal como descrevi na dissertação de mestrado (2011), que os indígenas Tupinikim ocupavam a faixa litorânea do estado. Consta mesmo que foram eles que recepcionaram os portugueses quando estes aqui chegaram. Assim sendo, estamos falando de um grupo de primeiro e prolongado contato com os colonizadores.

Para melhor localização da área geográfica e do povo protagonista neste estudo, apresento o mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (**figura 1**) com registros do trânsito histórico dos Tupinikim no litoral. Como Nimuendaju explica, este mapa “não se baseia em nenhum trabalho etnogeográfico de outro autor”, mas sim pela aproximação por muitos anos com grupos indígenas no Brasil (NIMUENDAJU, 2002, p. 37). Devido a essa convivência, Curt recebeu o nome indígena *Nimuendaju*, que significa, “o ser que cria ou faz o seu próprio lar”. No Mapa encontramos grupos

---

<sup>17</sup> No âmbito da educação e desde o Programa de Educação do Campo e do grupo de pesquisa “Culturas Parcerias e Educação do Campo (Cnpq)”, coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, constata-se um movimento que se ocupa destas questões, por meio de organizações de eventos e seminários relativos às questões dos povos indígenas e comunidades e povos tradicionais: Pomerisch – Exibição de filmes, roda de conversa, exposições, apresentações culturais (2018); Kilombo – Primeira mostra de filmes sobre quilombos do ES. Filmes, debates, agroecologia, cantorias (2018); Aliança Indígena – Filmes, roda de conversas, apresentações culturais (2018), dentre outros eventos; Publicação de livros onde encontram-se capítulos sobre tais questões: Diálogos Interculturais em Terras Capixabas (Edufes, 2013); Educação do Campo e Infâncias (CRV, 2013); Diálogos Interculturais (Appris, 2021). Consultar dados completos na bibliografia final deste trabalho.

<sup>18</sup> Para mudar essa situação todos os esforços são necessários e no campo da história e da arqueologia observa-se também um movimento para trazer à tona a história indígena no Espírito Santo, com a questão Tupinikim, a exemplo da coleção “Índios na História do Espírito Santo”, organizada pelo Prof. Dr. Júlio Bentivoglio (Ufes/Ppghis).

indígenas Tupinkim em diferentes pontos do litoral, em contato com outros grupos Tupi-Guarani; grupos que se intercambiam e que promovem, desde tempos imemoriais, combinações culturais que acomodam de diversos modos.<sup>19</sup>

O mapa apresentado na (**figura 2**) representa a área indígena demarcada e homologada no tempo presente e a localização das Terras Indígenas (TI) onde estavam estabelecidas cerca de trinta e seis aldeias Tupinikim.<sup>20</sup> O território foi invadido e reduzido paulatinamente a uma área de trinta hectares onde permaneceram apenas três aldeias resistentes: Caieras Velha, Comboios e Pau Brasil (identificadas com a cor verde no mapa). As demais aldeias, que ainda contavam com moradores, foram destruídas e seus habitantes dispersos, sendo que alguns poucos buscaram refúgio nas três aldeias sobreviventes. Desde a década de setenta, assistimos ao processo de lutas com a retomada da área ocupada pelo monocultivo de eucalipto, e a reconstrução de algumas aldeias destruídas nas décadas passadas, tal como foram localizadas no mapa.<sup>21</sup>

As narrativas sobre a destruição das aldeias, das matas, dos rios e as autodemarcações e retomadas do território e a sua importância para o povo Tupinikim deram origem ao estudo que ora apresento. Busco refletir sobre o significado cultural e pedagógico que eles conseguiram atribuir aos conflitos, por meio das suas memórias, ancestral e histórica, compondo uma política e uma pedagogia indígena envolvendo os acontecimentos da luta territorial.

---

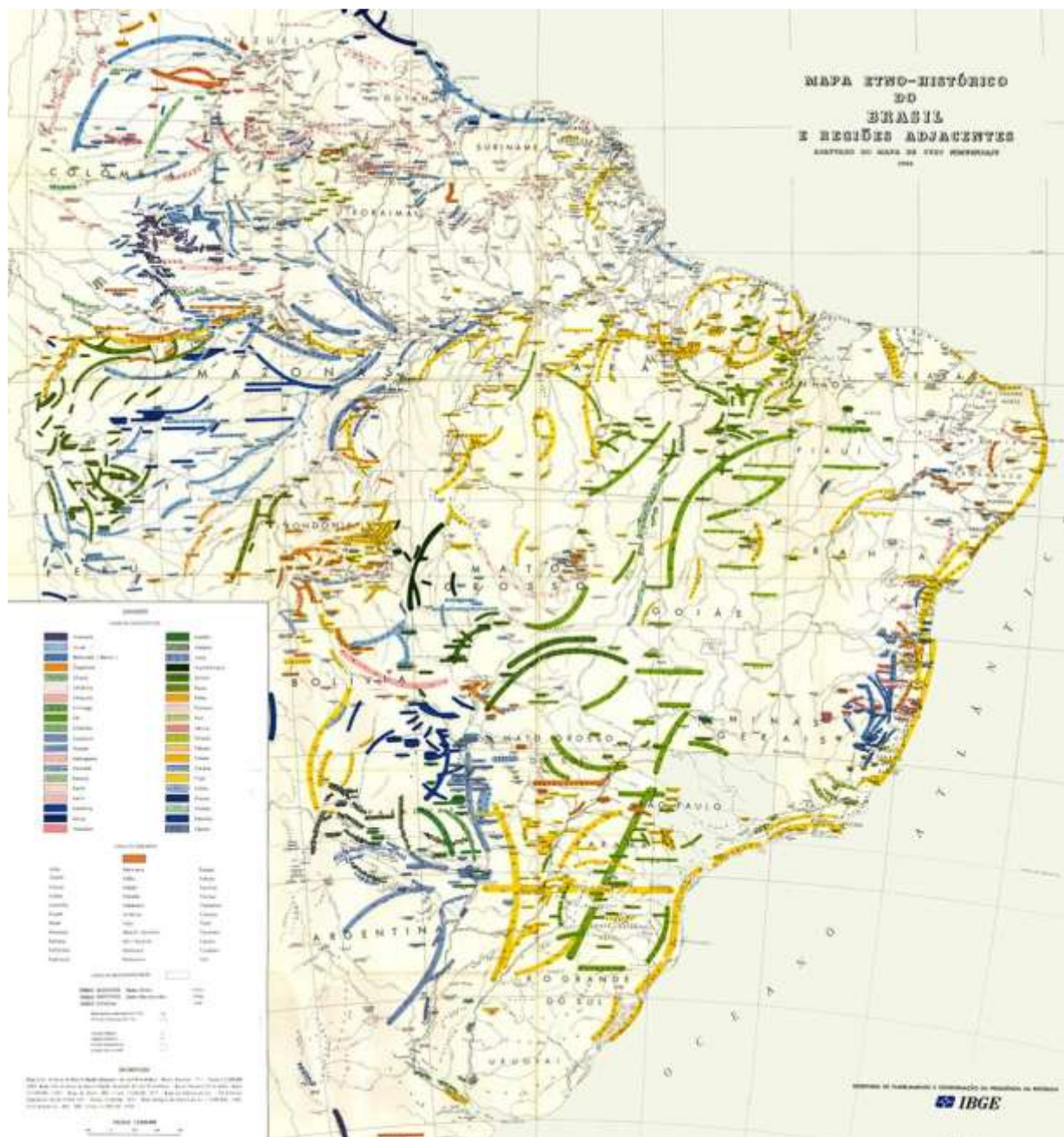
<sup>19</sup> O último censo do IBGE (2010) totalizou uma população indígena de 896.917 indígenas (0,475 da população geral). 36,2% viviam em áreas urbanas e 63,8% em áreas de reserva ou TI. No Espírito Santo os Tupinikim declararam que atualmente eles são mais de quatro mil indígenas nas aldeias, no município de Aracruz, enquanto o censo (2010) estimou 3.040 indígenas.

<sup>20</sup> Terra Indígena é um conceito jurídico criado pela Lei 6.001 de dezembro de 1973, no Art. 19. Atualmente é garantida pela Constituição Federal do Brasil de 1988. As Reservas e TI pertencem à União e aos povos indígenas são assegurados o usufruto exclusivo e inalienável de posse permanente e manejo de todas as suas riquezas naturais.

<sup>21</sup> A configuração das áreas apresentadas no mapa (figura 2) refere-se à homologação de 2010, constituindo uma área com 18.027 hectares. Na área indígena de Comboios (3.800 ha) duas aldeias; nas áreas indígenas Caieras Velha e Pau Brasil (14.227ha) estão localizadas a maioria das aldeias (12 aldeias Tupinikim e 5 Guarani). A área apresenta inúmeros córregos e rios impactados por décadas pela monocultura de eucalipto e por manilhamento para fins de estradas para o uso da empresa, assim como represamento de águas para a produção de celulose. (Informações recolhidas dos próprios moradores, pela autora e do Relatório da ANAÍ].

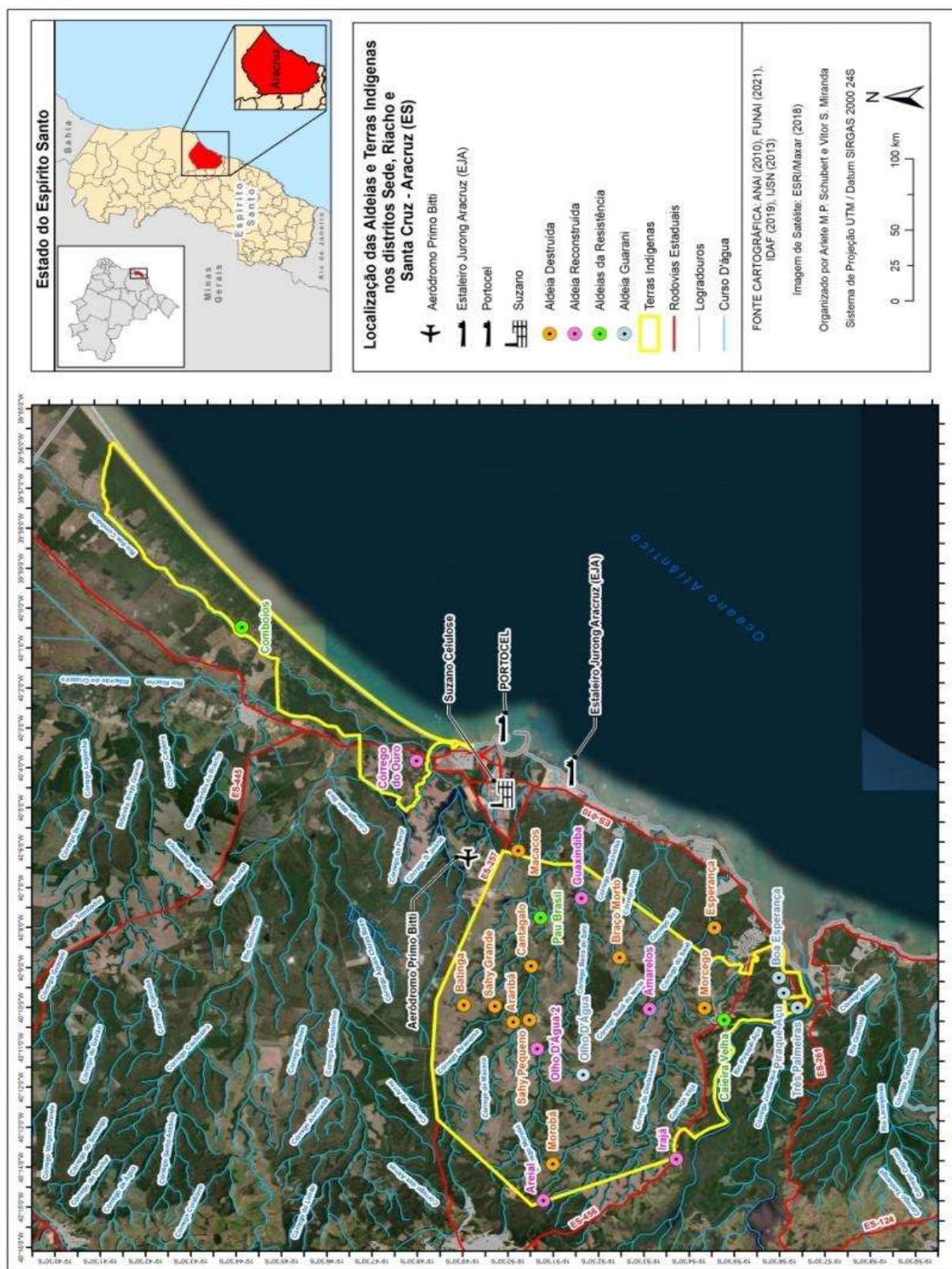


Figura 1: Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (1944)



Fonte. IBGE (2002).

Figura 2: Localização das aldeias nas terras indígenas demarcadas no ES.



Fonte: Mapa organizado pela autora e pelo geógrafo Vitor Miranda (2021).

## RUMORES NA FLORESTA

*A celebração ou apologia está empenhada em encobrir os momentos revolucionários do curso da história; [...]. Escapam a ela os pontos nos quais a tradição se interrompe. (Walter Benjamin, 2006, p. 516).*

A celebração, assim como a apologia dos acontecimentos, contempla a produção da continuidade e, na questão indígena, estão impregnadas do interesse de melhor integrá-los à nação brasileira, à cultura hegemônica e à política do Estado. Os povos indígenas sofrem de forma mais direta e mais intensa o processo histórico de violência física e cultural, com suas características e tradições ignoradas e, em decorrência, são vítimas da tentativa persistente do apagamento não só cultural, mas também físico. O fato é que a celebração, ou a apologia, atribuem importância aos elementos que já fazem parte da influência que a história exerceu, entretanto, como refletiu Benjamin, em continuação à epígrafe, “escapam a ela os pontos nos quais a tradição se interrompe, e com isso escapam as asperezas e as saliências que oferecem um apoio àqueles que querem ir mais além” (BENJAMIN, 2006, p. 516).

No Brasil de agora, tornaram-se públicas e recorrentes as informações sobre as situações de conflito a partir da implementação de projetos que atendem aos interesses de grupos ligados à área industrial, agrícola, da mineração e da energia, através de projetos de médio e grande porte, em áreas do território por eles habitados.<sup>22</sup> Compreendemos que os acontecimentos que irrompem na realidade dos povos indígenas confrontam com o que celebra o desenvolvimento, e polemizam também a empatia com um *continuum* na historiografia convencional. São acontecimentos que interrompem a “continuidade” histórica, embora ainda não se configurem momentos “destrutivos ou críticos na historiografia” (BENJAMIN, 2006, p. 517).

---

<sup>22</sup> Bases de dados online registram informações sobre conflitos na América Latina e no Brasil com base em casos e documentos, reunidos pelos envolvidos e também obtidos de variadas fontes. Para maiores informações, ver: <https://mobilizaconacionalindigena.wordpress.com/> [e] [www.plataformadh.org.br/](http://www.plataformadh.org.br/) . Acesso ago. 2019.

Um dos expedientes recursivos empregados para salvar o status da historiografia é inserir tais acontecimentos imediatamente nesse *continuum* da história, por meio da “empatia” e, neste sentido, perde-se a sua força como objeto histórico. Assim, veremos que de maneira geral a própria mídia, parecendo “simpatizar” com as comunidades indígenas, na verdade opera no jogo dos interesses entre políticos e empresariais com estratégias diversas. Nela, raramente as questões humanas e políticas essenciais são divulgadas em toda a sua densidade histórica atual. Poderíamos indagar se este também não seria um processo que ocorre com as lutas territoriais indígenas no Espírito Santo, desde o passado até os dias de hoje.

Reconhecemos que há uma demanda de caráter social e de direito nesses acontecimentos, podendo-se elencar inúmeras razões que justificariam porque essas realidades devem ser reconfiguradas e reconhecidas pela história e pelos profissionais e gestores das políticas públicas, especialmente no âmbito da história e da educação, já que são narrativas que poderiam informar e embasar decisões que devem ser tomadas pelos formuladores de políticas públicas e pelos defensores de justiça.

Sem a pretensão de reduzir a fórmulas e hipóteses os contextos e processos ali experimentados, adentramos os territórios sociais indígenas para ir ao encontro dos seus sujeitos, as primeiras vítimas dos conflitos e dos danos advindos da dinâmica dos empreendimentos desenvolvimentistas.<sup>23</sup> A nossa expectativa é lograr um diálogo, a partir dos seus contextos, desde o que observamos ao nos aproximarmos dos modos indígenas de educar.<sup>24</sup>

A partir da perspectiva deste estudo, reconhecemos e compreendemos que as lutas territoriais indígenas envolvem pleitos históricos que mantêm sua recorrência e prolongamento ao confrontar o processo colonizador. Desde então, múltiplos esforços são feitos para fixar grupos e populações indígenas em áreas de aldeamentos, determinadas arbitrariamente, o que acontecia originalmente por meio dos

---

<sup>23</sup> Entre os empreendimentos desenvolvimentistas, temos: complexo celulósico, monocultivos, hidroelétricas, extração petrolíferas, mineradoras, dentre outros.

<sup>24</sup> Nossa atuação se faz a partir do grupo de pesquisa com comunidades e povos tradicionais. O Grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

*descimentos* e das *reduções*.<sup>25</sup> No tempo presente, são usados métodos compulsórios de transferências e ou de fixação em reservas, áreas que juridicamente correspondem às chamadas “reservas indígenas, terras indígenas, áreas indígenas”, ou, “terra protegida”.

Se, por um lado, os povos indígenas sofreram historicamente perdas fabulosas, por outro lado, apesar do que prevê a Constituição de 1988, eles não têm recebido garantias quanto aos seus direitos de ocupação tradicional e imemorial de terras e territórios. Seus direitos encontram-se sempre na iminência de sofrer reveses, quer no campo jurídico, para onde são frequentemente conduzidos os conflitos, quer na elaboração de políticas de desenvolvimento do Estado. Esta situação de privação permanente de direitos pode ser observada na atual conjuntura política, econômica e histórica do país, em pleno século XXI.

Aos povos indígenas resta lutar como podem, com as armas que têm, desde a pertença cultural e identitária e a retomada de seus territórios tradicionais. Nesse sentido, ser indígena é fazer parte de uma comunidade, integrar um povo e uma terra de onde ele retira sua força, tal como na declaração convicta: “Somos indígenas! Etnia Tupinikim!”. Essas são as condições basilares para que eles possam posicionar-se na arena das disputas, ainda que em relação de força desigual, assimétrica, para conseguirem manter, ou retomar, seu direito aos territórios de abrigo e de proteção.

As lutas e os conflitos territoriais, como apresentados neste estudo, compõem-se como um conjunto de situações que envolvem uma complexa rede de sujeitos e projetos, com dimensões políticas, jurídicas, antropológicas e pedagógicas, e se prolongam desde a colonização até o tempo presente como “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005).<sup>26</sup>

São questões que requerem compreender suas relações e historicidade, em especial porque decorrem de situações de expropriação dos lugares de vida dos indígenas,

---

<sup>25</sup> Os *descimentos* eram manobras e incursões no interior das matas para aprisionar índios para repartição entre os colonizadores. Era um dos modos utilizados para capturar indígenas e torná-los trabalhadores escravos. Outros mecanismos usados para tal foram as *guerras justas* e o *resgate*. Mais detalhes a cerca da política indigenista neste período encontram-se na obra de Manuela Carneiro da Cunha, *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 115-155.

<sup>26</sup> Colonialidade do poder para Quijano é diferente de colonialismo, e refere-se a uma estrutura de dominação/exploração onde as redes centrais encontram-se em outra jurisdição territorial.

seja por meio dos empreendimentos coloniais catequéticos, seja por meio de empreendimentos desenvolvimentistas. Para tanto, é preciso que os eventos reportados sejam arrancados “por uma explosão, do *continuum* do curso da história” (BENJAMIN, 2006, p. 517). Tais explosões nos parecem serem as únicas capazes de recompor uma história do tempo presente dos Tupinikim, por meio de elementos minúsculos, até então submersos na memória e no silêncio da história indígena.

Não obstante, o fato dos aldeamentos jesuíticos no litoral do Espírito Santo acenarem para a forte presença indígena, e inúmeros documentos registrarem a sua presença, como é o caso do mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju, da década de quarenta,<sup>27</sup> dos Relatórios de Governo das décadas de 1910-1950 (do Sistema de Proteção aos Índios – SPI – e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI), dos Relatórios e Estudos técnicos, arqueológicos, dos estudos acadêmicos da década de oitenta e seguintes, a invasão do território indígena Tupinikim no tempo presente persiste. E, cabe destacar que quase sempre contou com o apoio das autoridades constituídas, sob a justificativa de que “não mais existiam índios”,<sup>28</sup> conforme verificamos ao longo deste estudo. E, atualmente, podemos esperar que tal situação se agrave, sob os poderes e ditames do atual governo.

## 1. “Índios” no meio do caminho<sup>29</sup>

No processo histórico persistente de negação e silenciamento dos povos indígenas, a terra que restou para os Tupinikim viverem no Espírito Santo sofreu uma nova invasão na década dos anos cinquenta. E, por fim, após duas décadas, encontrava-se

---

<sup>27</sup> Publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002.

<sup>28</sup> Bitti diz: “Não há índios em Caieiras Velhas” (Jornal *A Tribuna*, 01/08/1975). Em levantamento que fizemos nesta pesquisa, Primo Bitti foi eleito prefeito por cinco vezes no município de Aracruz: Primeiro mandato: 31.01.1959-31.01.1965 (PDS); Segundo mandato: 01.02.1967- 31.01.1971 (ARENA); Terceiro mandato: 01.02.1973 – 31.01.1977 (ARENA); Quarto mandato: 01.01.1983 – 31.12.1988 (PMDB); Quinto mandato: 01.01.1993-31-12.1996 (PMDB).

<sup>29</sup> O termo “indígena” tem sido utilizado pelos pesquisadores e cientistas sociais no Brasil e na América Latina para substituir a designação “índio”, de origem colonial. Usamos os dois termos, uma vez que os Tupinikim também se autodesignam por “índios” e também qualificam de “indígena” seu povo e seus direitos.

reduzida a quarenta hectares, com somente três aldeias e um pequeno grupo de famílias resistentes. Em consequência desse processo, muitos de seus habitantes foram forçados a saírem da terra, e mais de duas dezenas de aldeias desapareceram do território.

No entanto, a novidade que chega até nós, na atualidade, corrobora as narrativas de que os Tupinikim resistiram em suas terras desde tempos imemoriais. Com base em dados genéticos, pesquisadores/as conseguiram demonstrar que os indígenas das aldeias de Aracruz possuem, em média, mais de cinquenta por cento do original DNA Tupi. A notícia veio como resultado de um projeto de pesquisa genética que teve como objetivo investigar sobre a ancestralidade dos brasileiros.<sup>30</sup>

Esse resultado confere à etnia Tupinikim mais um argumento que confirma a veracidade e a atualidade das suas memórias e narrativas. Eles continuaram ali e não foram extintos, como defendiam os interessados na implantação dos grandes projetos desenvolvimentistas nas últimas décadas.

Como em outras regiões do Brasil, assim também no Espírito Santo os estudos realizados registram como foram constantes e recorrentes os métodos intimidatórios e predatórios destinados à expulsão dos indígenas das suas terras (VALENTE, 2017, p. 24). Utilizaram-se os interessados de tais métodos para demover os indígenas de sua relutância em deixar o seu território, para que os neo-invasores pudessem destruir suas matas e invadir suas terras.

No caso do Espírito Santo, também lançaram mão do histórico e consagrado recurso da transferência compulsória dos grupos indígenas, como ocorreu no século passado

---

<sup>30</sup> Projeto Diversidade genômica dos nativos americanos (nº15/26875-9); Modalidade Jovem Pesquisador; Pesquisadora responsável Tábita Hünemeier (USP); Investimento R\$ 925.257,17. O artigo foi publicado em janeiro de 2020, na revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*. “A geneticista Tábita Hünemeier e sua equipe no Instituto de Biociências da USP confrontaram o material genético dos indígenas do Espírito Santo com o de outras etnias brasileiras e verificaram que, em média, 51% do DNA dos Tupiniquim é de origem nativa americana (26% são de origem europeia e 23% africana). Entre os Guarani-Mbyá, que nos anos 1960 migraram do Rio Grande do Sul para Aracruz, essa proporção do material genético indígena é mais alta. Eles têm, em média, 77,3% de DNA nativo americano, 15,6% europeu e 7,1% africano. Outras três etnias estudadas em detalhe (Wajãpi, Parakanã e Gavião) não guardam sinais de miscigenação com europeus e africanos”. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2020/01/13/os-ultimos-tupiniquim/> Acesso em 08. abr. 2020.

em outras regiões do Brasil.<sup>31</sup> Famílias Tupinikim e famílias do grupo Guarani, que a eles se juntaram no final da década de sessenta, foram levados para a Fazenda em Carmésia/MG (1972) e, em seguida, para o Presídio Guarani, responsável, no período da ditadura civil militar, por “abrigar índios rebeldes”, conta dona Maria (Tupinikim):<sup>32</sup>

Eles queriam tomar conta da nossa terra. Aí eles levaram a gente... Eles também levaram os Guarani, o João, a dona Maria [Tatati-Yva-Re-ete]... Até o Tuxá também eles levaram... Eu me lembro como foi, eu meu pai, meus irmãos...Eles sequestraram a gente dentro da nossa casa onde tivemos que ficar o dia inteiro. E sem permissão pra sair, enquanto eles catavam as outras pessoas pra levar também (*Entrevista a D. Maria*, em janeiro de 2019).<sup>33</sup>

Os Tupinikim e Guarani faziam parte do “contingente” que, no Espírito Santo, “atrapalhava o desenvolvimento”. “Nós atrapalhava eles”, lembra em seu relato dona Maria Tupinikim, pertencente ao grupo retirado da aldeia Caieiras Velha, junto com o grupo Guarani e levados para Carmésia, em Minas Gerais.

Em situação de perseguição e de total abandono pelo Estado brasileiro, sofriam violências, como a destruição das matas para fazer carvão e a pressão para liberar a terra para plantar o eucalipto na região. Só em junho de 1975 a sociedade brasileira tomou conhecimento novamente da existência dos povos Tupinikim em Aracruz, no Espírito Santo, durante o Encontro Nacional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizado em Curitiba. Em 1979, o *Jornal do Brasil* publicou uma matéria com manchete noticiando que os Tupinikim haviam sido “descobertos” no Espírito Santo.

---

<sup>31</sup> Conforme descrito no Relatório Figueiredo (1966), e nos Relatórios da Comissão Nacional da Verdade (2014).

<sup>32</sup> A transferência dos índios Pareci por Rondon (SPI), foi realizada para dar passagem às linhas telegráficas em suas terras. O SPI, originalmente SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) estava vinculado ao Ministério da Agricultura. Não há, portanto, dúvidas sobre o espaço que cabia ao índio nesse plano governamental. Para aprofundar tais questões, ver Valente (2017).

<sup>33</sup> Dona Maria, filha de Seu Benedito, conhecido como seu Bino, conta que seu pai foi com sua mãe, dona Santa foram até Brasília, para denunciar as invasões da terra por empresários. Ao retornar Seu Bino assumiu o posto de “cacique”, que foi reeditado pela Funai nesse mesmo período (Entrevista em janeiro de 2019, realizada durante uma situação de retomada de uma área indígena, que continua intrusada por fazendeiro).



Em encontros para esta pesquisa, lideranças indígenas Tupinikim das autodemarcações, afirmam: “Nós sempre existimos aqui!”. Elas se juntam aos pesquisadores que pontuam, em seus estudos, que os referidos agrupamentos indígenas sempre existiram e continuam a existir, às vezes “mimetizados”, ou, na expressão cunhada por João Pacheco de Oliveira (1998), escondidos sob o “disfarce caboclo”, e subsumidos em meio à população geral. Assim, os povos e comunidades indígenas “ressurgem”, fazem a sua “viagem de volta” e de tempos em tempos reaparecem, como ocorreu com o grupo Tupinikim no Espírito Santo.

Eles fizeram a sua “viagem de volta”, e, com a sua “descoberta”, como divulgaram os jornais na década dos anos setenta, equipes de pesquisadores do governo iniciaram a sua “marcha” em direção ao Espírito Santo para melhor documentar e se certificar se eles eram “índios verdadeiros” de fato, ou se seriam “falsos índios”. Esses questionamentos juntavam-se a outros que eram repetidos, inclusive, nos próprios canais responsáveis por defender os direitos dos povos indígenas.

No auge da terceira luta territorial indígena no Espírito Santo (2005-2007), o então presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai), referindo-se às reivindicações indígenas no Brasil, declarou: “É terra demais. Até agora não há limites para suas *reivindicações fundiárias*” (grifo nosso). Em pleno século XXI, não obstante a Constituição Federal de 1988, o presidente da Funai, responsável por conduzir e resolver conflitos, declarava publicamente que caberia ao Supremo Tribunal Federal definir um limite para a questão.<sup>34</sup>

Entre as reações das organizações indígenas e de indigenistas encontramos a de Viveiros de Castro (2007, p. 148), que contestou essa declaração afirmando que havia muito branco que “nunca foi índio” querendo “virar índio” de novo. “[...] não é possível fechar uma lista de quem é e quem não é índio no Brasil”.<sup>35</sup>

Na Contestação de 1977 ao Relatório técnico da Funai (Doc. contestatório nº. 1.3524/97. fls1.147-1.148) a Aracruz Celulose S/A considerou a questão territorial indígena no Espírito Santo como uma “situação-problema Tupiniquim”; Dirigiu críticas aos profissionais que teriam aceitado “ingenuamente as provas históricas”, cobrando-

---

<sup>34</sup> A declaração foi feita à Agência de Notícias Reuters, em 12 de janeiro de 2006.

<sup>35</sup> “No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é” (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p. 148).

lhes uma pretensa "imparcialidade" e acusou organizações não governamentais e governamentais de serem responsáveis por "acobertar verdades" em seus Relatórios;<sup>36</sup> acusou os técnicos de aceitarem ou adotarem o "critério de auto-identificação dos indígenas" porque estes técnicos estariam temendo que a comunidade científica os rotulassem de "anti-indigenistas", em função de existir "um imaginado consenso sobre o assunto" (*Relatório técnico da Funai, Doc. contestatório nº. 1.3524/97, fl. N. 1.148*).

Desde uma perspectiva, por certo, preconceituosa, os indígenas Tupinikim foram considerados como seres incapacitados para compreender o que aconteceu e acontecia com eles, com seu território e com a sua própria história. No documento contestatório (nº. 1.3524/97, fls1.147-1.148), se lê: "[...] assim como o Goitacáz, eles só foram trazidos à realidade novamente, graça ao Grupo Técnico da FUNAI". Tal suposição não deveria nos surpreender, dado que se constitui um aspecto do pensamento colonial persistente (QUIJANO, 2005) que acompanha as estruturas de longa duração que organiza a relação do Estado com aqueles que, segundo o pensamento hegemônico, são considerados como indesejáveis entraves.

A conclusão dos senhores empresários permitiu que oito anos depois, em 2006, eles se sentissem seguros para divulgar publicamente tais ideias, por meio de uma campanha difamatória contra os indígenas e seus aliados, valendo-se de peças publicitárias como *outdoors* e cartilhas distribuídas em faculdades e escolas e em sua própria página na internet.<sup>37</sup>

Os empresários qualificaram como fraudulentos o procedimento, as pesquisas e os estudos técnicos da Funai realizados com amparo na legislação. Segundo esses mesmos empresários, envolvidos em tal ação estariam organizações como o CIMI, a FASE, além do Grupo de Trabalho (GT) da própria Funai, e mesmo certos setores da

---

<sup>36</sup>Conselho Missionário indigenista (CIMI), nos anos 1970 e 1990; Federação dos Órgãos de Assistencial Social e Educacional (FASE), nos anos 2003-2010; e a Funai, no processo das últimas duas disputas territoriais.

<sup>37</sup> Nos conflitos territoriais de 2005 a empresa de celulose foi responsável, com suas terceirizadas e inúmeras outras empresas, por fixarem em vários pontos do município de Aracruz outdoors com dizeres difamatórios às comunidades indígenas e a Funai. Eles diziam: "A Funai trouxe os índios, a Aracruz os empregos", entre outros.

imprensa.<sup>38</sup> Segundo a análise da Contestação dos empresários de celulose, tudo isso serviria somente para conferir uma história inútil ao presente.<sup>39</sup> E, se poderia então perguntar, “história inútil” de quem? “Presente” de quem?

Afinal, não devemos nos esquecer que, desde os primeiros contatos dos colonizadores com esses povos, a própria constituição humana dos habitantes de seu território foi questionada: “Seriam humanos ou animais?”. Finalmente, admitiram que sim, eram humanos, mas, *humanos inqualificáveis*, não demonstravam a marca da pertença civilizatória – eram povos *sem rei, sem lei e sem fé*, concluiu o Padre Manuel da Nóbrega. Séculos mais tarde, essas questões se aprofundaram, e uma sucessão de conflitos e divergências acentuaram-se em todos os períodos do processo de formação do Estado e da Nação brasileira.

Constituir uma nação significava congregar uma população heterogênea, que nem sequer mantinha laços de semelhança e de identidade, requisitos para o estado moderno. Observa-se, assim, que o debate sobre a formação da nação foi um debate político tendo na raça o seu elemento central (QUIJANO, 2005), e dele esteve ausente o debate sobre a cidadania (CARVALHO, 2012).

Dessa forma, o “problema indígena” prolongou-se e agravou-se nos períodos contemporâneos de nossa história, com o avanço da “civilização” e de seus projetos desenvolvimentistas, e com o poder do Estado colocado a seu serviço. Constituiu-se, desde então, um desafio permanente, devido à resistência e a diversidade de povos e identidades que aqui habitavam, e que se apresentavam aparentemente indomáveis e não moldáveis aos olhos das elites brancas que aqui se formaram como fração dominante da sociedade.

Em 2014, quando a Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instituída, diversas questões relativas aos povos indígenas emergiram, comprovando-se em dez casos que foram analisados, o uso de violência. Segundo o Relatório de ação civil pública

---

<sup>38</sup> A imprensa estaria envolvida por meio de matérias escritas por jornalistas, como Rogério Medeiros, no caso dos Tupinikim e Guaraní no Estado.

<sup>39</sup> Referência ao Relatório do Grupo Técnico da FUNAI n. 783/1994.

do Ministério Público Federal (MPF), é possível que o número de vítimas seja ainda maior, como no caso do povo Kinja (Waimiri Atroari). O Relatório conclui:

[...] os indígenas foram vítimas de graves violações de direitos humanos merecendo reparação. Pela investigação concluiu-se que ao menos 8.350 indígenas foram mortos em massacres, esbulho de terras e remoções forçadas, contágios por doenças infecto-contagiosas, prisões, torturas e maus tratos, e sofreram tentativas de extermínio.

Os Relatórios da CNV também constataram que os indígenas continuam enfrentando estratégias de desapropriação e invasão das suas áreas, por empresas privadas em conivência com instâncias do Estado. Segundo esses relatórios, constitui um *modus operandi* para a execução desses empreendimentos, a queima das casas e das aldeias indígenas.<sup>40</sup>

Mapas elaborados pela Itaipu binacional (1977) mostram que as áreas indígenas na região sofreram redução significativa na representação cartográfica mascarando-se a extensão do seu território dentro da área inundada.<sup>41</sup> Considerados invasores de suas próprias terras, os indígenas receberam lotes como se fossem colonos tradicionais e em todos os períodos históricos não houve limite para a exclusão, o desrespeito e o genocídio.

---

<sup>40</sup> No caso da construção da hidrelétrica de Itaipu, foram removidas, entre outras, as famílias indígenas da área. Rolos de fotografias foram revelados em 2017 e mostraram imagens de funcionários de Itaipu (Paraná) posando em frente às casas dos Guarani em chamas, no ano de 1981. A informação pode ser acompanhada na página Repórter Brasil, fundada em 2001 por jornalistas, cientistas sociais e educadores com o objetivo de fomentar a reflexão e ação sobre a violação aos direitos fundamentais dos povos e trabalhadores no Brasil. Reportagem de Thais Lazzeri. Disponível em : [https://reporterbrasil.org.br/2020/07/mapas-ineditos-indicam-que-ditadura-mascarou-dados-ao-retirar-indigenas-em-itaipu/?fbclid=IwAR2vWiyDD1z6RWHf52linqu\\_lrbBHQAND-ZXknyj7lvBRqO50Ng9bU4bBs](https://reporterbrasil.org.br/2020/07/mapas-ineditos-indicam-que-ditadura-mascarou-dados-ao-retirar-indigenas-em-itaipu/?fbclid=IwAR2vWiyDD1z6RWHf52linqu_lrbBHQAND-ZXknyj7lvBRqO50Ng9bU4bBs) .Acesso em 29 jul. de 2020.

<sup>41</sup> O prof. Paulo Tavares (Unb) analisou os mapas e registros cartográficos relacionados a presença dos indígenas na área inundada. Eles foram reunidos no Atlas do Desterro, e compõe uma nova leva de documentos a pedido da 6ª Câmara de Coordenação de Revisão do MPF, que trata de questões relacionadas às comunidades Guarani. Disponível em: <https://reporterbrasil.com.br/2020/07> . Acesso em 29 jul. 2020.

## 2. “Precisamos proteger o índio, escondido atrás das florestas”<sup>42</sup>

O modelo de política indigenista adotado no governo republicano foi levado a efeito com a criação de um projeto tutelar que se efetivou em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Marechal Cândido Rondon não assumiu plenamente a formulação dos princípios desse Serviço, mas foi o diretor e depois o orientador do SPI.<sup>43</sup> Darcy Ribeiro (1977, p. 142) pontuou três condições imprescindíveis para financiar e desenvolver a nova política indigenista de proteção: verbas avultadas, pessoal altamente qualificado para a delicada tarefa de controlar um processo social complexo de aculturação e assimilação, e, suficiente autoridade e poder para impor-se aos régulas locais.

Na realidade tais requisitos não puderam ser contemplados e, aos poucos, o SPI mergulhou na sua “verdadeira história”. Realizou exatamente o contrário dos objetivos que foram estatuídos como princípio de lei, qual seja, o respeito às tribos indígenas (RIBEIRO, 1977, p. 138-139): “[...] povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo; aquele que aprenderam de seus antepassados, e que só lentamente podia mudar”.

Os agentes do SPI foram seguidamente acusados de omissões, violências e usurpações da vida e dos pertences indígenas, denúncias essas verificáveis no Relatório final da Comissão constituída no Congresso Nacional (Portaria n. 239/1967), com o objetivo de apurar as denúncias de irregularidades cometidas nas Inspetorias Regionais do SPI.<sup>44</sup> A Comissão registrou práticas e atos criminosos que “[...] feriam as normas do Estatuto [do SPI], do Código Penal e do Código Civil” (fl. 12).<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Alusão à poesia de Carlos Drummond de Andrade: “Hino Nacional”.

<sup>43</sup> Darcy Ribeiro (1977) descreveu Cândido Rondon como um orientador sempre vigilante, sempre fiel aos métodos persuasório e que, graças a essa ação indigenista o SPI pacificou grupos indígenas com que a sociedade brasileira deparou em sua expansão. Entretanto, Ribeiro avalia: “Nesse processo, o índio aprendeu a olhar-se com olhos de branco, a considerar-se um pária, um bicho ignorante, cujas tradições mais veneradas não passavam de tolices ou heresias que devem ser erradicadas” (RIBEIRO, 1977, p. 213).

<sup>44</sup> Dos trinta volumes originais, foram encontrados apenas vinte e nove.

<sup>45</sup> O primeiro nome do serviço foi SPILTAN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais). Para não haver dúvidas sobre o espaço que cabia ao índio nesse plano

Desaparecido por mais de quatro décadas, o documento só foi encontrado em abril de 2013, no Museu Nacional do Rio de Janeiro. No entanto, as suas primeiras conclusões já haviam sido noticiadas no segundo semestre de 1967, causando uma série de transtornos ao governo do Presidente da República, General Costa e Silva.

Dada a gravidade das denúncias e da pressão internacional, o governo, à época, viu-se obrigado a tomar medidas drásticas. Conforme declaração do Jáder Figueiredo à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), tais medidas atingiram cerca de trezentos funcionários (VALENTE, 2017, p. 43): “Com ordens assinadas pelo Ministro do Interior Albuquerque Lima e pelo seu substituto, a Polícia Federal prendeu administrativamente, por trinta dias, dezessete servidores do SPI. Outros trinta e um foram demitidos”.

O ministro interino da agricultura, Porto Sobrinho, entregou ao Presidente da República, o então General Costa e Silva, um projeto de lei referente a criação de uma nova instância para tratar das questões indígenas. Assim, foi instituída em 05 de dezembro de 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai), como resultado da fusão do SPI, do Parque do Xingu e do Conselho Nacional de Proteção ao Índio.<sup>46</sup> Neste mesmo período, as terras habitadas pelos Tupinikim e Guarani no Espírito Santo sofreram uma grande devastação, como recordam testemunhas indígenas em seus relatos.

A terra, as águas e o modo de vida dos agrupamentos familiares indígenas e não indígenas que ali viviam foram drasticamente atingidos com a derrubada e a queima das árvores da mata Atlântica. Os coletivos de vida, que habitavam as florestas desde os “tempos dos antigos”, foram expulsos ou mortos, como narram os mais velhos Tupinikim.<sup>47</sup> Deu-se, então, início à plantação de eucalipto em larga escala, nos anos sessenta e seguintes, e a construção da primeira fábrica de produção de celulose, inaugurada em 1978.

---

governamental, o órgão era vinculado ao Ministério da Agricultura. Para maiores aprofundamentos, conferir Valente (2017).

<sup>46</sup> Para maiores aprofundamentos sobre esse processo, consultar Valente (2017) e para aprofundamento sobre a situação dos diversos povos nessas décadas, consultar Darcy Ribeiro (1977).

<sup>47</sup> Apresentamos os relatos dos indígenas Tupinikim, em especial, nos capítulos IV e V deste trabalho.

A exportação de celulose intensificou-se no período da ditadura militar, graças à prática de favores que vinham sendo empregados desde o período colonial, e que se transmutaram em subsídios fiscais e em empréstimos públicos a juros ínfimos às companhias, em favor de seus projetos de grande e médio porte.

Na década de setenta, com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1974), e o I Programa Nacional de Papel e Celulose, focado primeiro nas áreas dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, as políticas florestais ganharam força em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Pará:

O Governo Federal destinou cerca de US\$ 466.846.200,00 ao setor celulósico-papeleiro entre 1974 e 1981, não só mediante financiamentos por meio do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), mas também pela participação acionária do BNDE e de estatais com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) em empresas de papel e celulose. Os Estados também encontraram formas de incentivar a indústria de celulose, especialmente por isenções fiscais. Pela lógica do II PND, os critérios que definiam localização dos novos investimentos eram a proximidade das fontes energéticas e dos nós da malha de transportes e a disponibilidade de recursos naturais (SILVESTRE e RODRIGUES, 2007, p. 7).

Permanecem até hoje as práticas através das quais são favorecidas as implantações de grandes projetos desenvolvimentistas – exploração de produtos naturais, mineração petrolífera, infraestrutura de escoamentos industriais, complexos industriais, portuários, etc. –, por meio de acordos e favores entre governo e empresários, dando origem às inúmeras denúncias de danos causados às comunidades indígenas e adjacências.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Desde a chegada dos projetos desenvolvimentistas ao Espírito Santo, especialmente na região onde estavam os indígenas, incontáveis grupos de estudos estiveram no território, resultando em inúmeros Relatórios Técnicos e Arqueológicos que não puderam, por si só, frear o avanço e a destruição das comunidades e dos sítios arqueológicos e das áreas que deveriam ser de preservação, conforme determinam as leis no Brasil. Chamamos atenção para esse aspecto que trato no capítulo III desta tese, o Inventário das Publicações. Lembramos que os Relatórios geralmente não comparecem como fontes em estudos no âmbito da educação e, no entanto, são fontes que apresentam uma perspectiva da realidade sob diferentes ângulos e os diversos segmentos sociais e econômicos envolvidos. Acredito que são excelentes fontes e valeria a pena considerá-los no contexto dos estudos dos povos indígenas e dos povos e comunidades tradicionais.

No final da década de oitenta, os movimentos indígenas conseguiram, por meio de suas articulações e lutas, aliados às organizações da sociedade civil, conquistar alguns direitos fundamentais, estabelecidos no corpo da Carta Constitucional de 1988. Expressos em capítulo específico, destaca-se o Artigo 231 como uma das maiores conquistas, ao determinar o reconhecimento da organização social dos povos indígenas e de seus direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam.

Com os avanços em diferentes esferas do direito, logrou-se o reconhecimento de pleitos relacionados, por exemplo, à consulta prévia em temas que lhe dizem respeito; ao direito de poderem se manifestar em sua própria língua; à partilha das receitas obtidas com produtos elaborados a partir de seus conhecimentos, dentre outros. Esse debate expandiu-se e ampliou o rol de direitos às comunidades tradicionais no Brasil, possibilitando a emergência de temáticas não menos urgentes, relacionadas à consolidação de seus territórios, uso de sua língua própria em espaços públicos, bem como direitos intrínsecos.

Durante o processo constituinte as lideranças das organizações indígenas e seus aliados dos Movimentos Sociais sofreram graves calúnias, difamações e agressões. Houve intensa pressão e articulação de setores econômicos, militares e conservadores que se posicionaram contra os direitos pleiteados. Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Marcos Terena, dentre outros, são importantes lideranças do movimento indígena que participaram ativamente nesse processo (MUNDURUKU, 2012; BRITO, 2012; KRENAK, 2015; POTIGUARA, 2019).

Ressaltamos a atuação de Ailton Krenak (2015, p. 8), líder político e intelectual surgido “durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil”. Na década de 1970 outras lideranças foram se constituindo e se associaram ao “movimento indígena”. Desde então, e com intensa articulação em diferentes regiões do Brasil, começaram a demarcar o que eles próprios definem como, “[...] ultrapassagem das lideranças das suas próprias comunidades indígenas originárias em favor de suas próprias necessidades e dificuldades de sobrevivência [...]” (MUNDURUKU, 2012, p. 46).<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Em termos históricos, tratamos de uma fase em que o Movimento de Cultura e Educação Popular se ramificou e consolidou em diferentes cenários e contextos de movimentos sociais no país, envolvendo uma diversidade de sujeitos diferentes e não divergentes e instituições de pesquisas populares e



No início do movimento indígena organizado, as indígenas mulheres não aparecem publicamente, mantendo-se nos bastidores. Em uma sociedade onde o patriarcalismo e o machismo são culturalmente predominantes, pouco espaço foi dado às mulheres, deixando-se aos homens o destaque, o que não significa que elas estivessem ausentes das lutas e dos debates.

Eliane Lima dos Santos (Potiguara/PB) e Darlene Yaminalo Taukane<sup>50</sup> (Kura-Bakairi/MT) fazem parte de uma geração de indígenas mulheres que testemunharam o início do movimento indígena organizado na década de setenta. Ambas se tornaram professoras, possuem mestrado e participaram de diversos eventos e intercâmbios nacionais e internacionais, nos quais representaram o Brasil indígena (POTIGUARA, 2018; COHAN e KADIWÉU, 2019). Elas revelam que a atuação das mulheres acontecia mais localmente, e era mesmo anterior à participação no movimento, em termos mais amplos, como movimento político indígena, regional ou nacional.

Somente a partir da década de noventa elas alcançaram maior visibilidade, o que veio a ocorrer particularmente com a Eco-92 (POTIGUARA, 2018), quando, então, as indígenas passaram a assumir papéis mais amparados pelos movimentos e organizações indígenas e indigenistas, bases organizacionais que potencializaram seus atos de denúncia das atrocidades cometidas contra o seu povo.<sup>51</sup>

Nesse período, poucos indígenas lograram ingressar no ensino superior, particularmente as indígenas mulheres. Entretanto, Eliane Potiguara e Verenilde (Sateré Maué) conseguiram concluir a graduação, em Letras e Comunicação, respectivamente. Como jornalista, Verenilde foi convidada para trabalhar no então recém fundado Jornal Porantim<sup>52</sup>, organizado pelo Cimi, exclusivamente para tratar

---

centros universitários. Tudo isso proporcionou, em grande medida, a reconceitualização e a consolidação de movimentos de inspiração marxista e ou cristã, como é o caso das comunidades eclesiais de base (Cebs), dos conselhos missionários indigenistas (em sua versão católica e protestante, a exemplo do Cimi/CNBB e do Comin/IECLB).

<sup>50</sup> Atua na Funai desde a década de 1980 e como convidada atua também em diversos cursos de magistério indígena. Pratica tiro ao alvo e participa de torneios em diversas partes do país (MUNDURUKU, 2012, p. 107).

<sup>51</sup> Na década de oitenta poucos tinham ingresso no ensino superior. Eliane e Verenilde (etnia Potiguara e Sateré Maué) foram as primeiras, e muito provável também foram as primeiras a concluírem a graduação em Literatura e Comunicação, respectivamente. Eliane participou em sete sessões em Genebra, na elaboração da Declaração dos Direitos Indígenas, além de participar nos debates da Convenção 169.

<sup>52</sup> Porantim significa, na língua Sateré Maué, “Remo mágico”.

de questões relativas aos povos indígenas. Ela chama a atenção para o fato de que as mulheres indígenas procedem de diferentes etnias e pertencem à diferentes culturas, o que significa que lidam de forma singular com assuntos que dizem respeito à cada uma delas.<sup>53</sup>

Muitas indígenas mulheres nunca saíram de suas comunidades e mantem-se ativas em suas aldeias, em interação contínua com a terra. Muitas delas são guardiãs de uma memória histórica imbricada com a libertação de seu povo, como é o caso de Dona Helena Tupinkim, que não saiu de sua aldeia e não deixou de lutar, seja com seu canto, seja com sua dança, e seja ainda com a sua roça.

Para o professor e antropólogo Gersen Baniwa, foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, pela ONU, em 13 de setembro de 2007, que recomenda nos seus 46 artigos como devem ser tratados temas relativos aos recursos naturais, participação política, território, e o controverso debate da propriedade intelectual, que criou obstáculos para o que ele afirma ser “[...] a marcha da colonização dos povos indígenas”. O Brasil adotou o critério de autodeclaração, a consciência de sua identidade e o compromisso de respeitar a autodeterminação dos povos, no que se refere ao autogoverno e à autonomia, como preconiza o Decreto nº 5.051, art. 1º, 2º da Organização Internacional do Trabalho (OIT).<sup>54</sup>

Na mesma linha das “Viradas constitucionais” das décadas de oitenta e noventa, ocorridas em países como Colômbia (1994), Venezuela (1999), seguidas do Equador (2008) e Bolívia (2009), o historiador Edson Brito Kayapó avalia que elas se inscrevem no marco que os juristas chamam de “neoconstitucionalismo latino-americano”, tal como também declara Alberto Acosta (2016).

No Brasil ela não ocorreu, e foi mesmo posterior aos debates em torno dos direitos humanos e sociais na Constituição de 1988 que se mantiveram no escopo da perspectiva eurocêntrica. Edson Brito concorda que nesse novo cenário político ingressaram indígenas, quilombolas e comunidade tradicionais. Entretanto, o texto constitucional não foi afetado pelos princípios e noções advindas dessas novas epistemologias, tal como ocorreu com as constituições equatoriana e boliviana, nas

---

<sup>53</sup> Transcrição da entrevista concedida a Aline Kayapó, na rádio Pataxó, em 23 de setembro de 2020.

<sup>54</sup> Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 1989..

quais a terra foi acolhida e incorporada como “sujeito de direitos” (*Entrevista a Edson Kayapó*, em 25/09/2019).

A presença de novos e velhos atores no processo Constituinte acenou para uma mudança que pautou a desconstrução da tutela secular do Estado. No entanto, devemos estar atentos a que mudanças de tal envergadura não acontecem sem conflitos e, sabe-se que tampouco decorrem apenas por força de textos normativos e constitucionais. As tímidas demarcações de terras indígenas e quilombolas no Brasil são exemplos que confirmam esta suposição.<sup>55</sup> A história recente dos indígenas no Brasil demonstra que as suas lutas e a dos movimentos sociais são fundamentais para fazer avançar e cumprir os direitos inscritos no corpo da lei maior do país.

Destacamos as lutas dos povos e comunidades tradicionais que redundam no Decreto Presidencial 6.040/2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

I- Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (Inciso I, do art. 3.º, do Decreto n. 6.040, 7 de fevereiro de 2007).<sup>56</sup>

Desse modo, foi reconhecida a existência pública oficial aos diferentes Povos e Comunidades, dando-lhes amparo do ponto de vista legal. Esses segmentos apresentam formas próprias de organização social e de ocupação do território (físico e simbólico), com pertencimentos étnicos e conhecimentos transmitidos pela tradição como elementos de condição de sua reprodução cultural. São, assim, considerados “sujeitos de direitos” conforme define o Decreto (Inciso I, art. 3.º).

---

<sup>55</sup> Nas disposições transitórias da Constituição Brasileira de 1988 foi fixado o prazo de cinco anos para que se efetivassem as demarcações das terras indígenas no Brasil.

<sup>56</sup> São reconhecidas inúmeras comunidades tradicionais no Brasil como grupos que possuem modos de vida específicos relacionados a determinados territórios e também a conhecimentos e práticas culturais geradas e transmitidas pela tradição, tais como quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, comunidades de fundo de pasto, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, caiçaras, praieiros, sertanejos, pantaneiros, entre outros.

As organizações indígenas e indigenistas não ignoram que, mesmo com a aprovação da Constituição de 1988 e de Decretos Presidenciais, tanto os direitos como a própria segurança física de diferentes grupos encontram-se sob frequentes ataques. As ameaças e execuções procedem de organizações anti-indígenas, muitas vezes devido à inação e omissão do próprio governo.<sup>57</sup> O Brasil não adotou medidas concretas para alterar essa situação, avaliam diferentes lideranças. Viveiros de Castro (2016), em aula pública durante o “Abril Indígena”, pronunciou-se dizendo que a questão indígena, apesar de ter aparecido nos ciclos anteriores do RPU, pode-se concluir que “não houve avanço no combate ao cenário de violações e, entre 2012 e 2016, aumentaram os casos de racismo, violência e mortes contra comunidades indígenas”.

Durante o período de redemocratização do país, os conflitos e movimentos de enfrentamento continuaram ao longo de todos os governos, com o objetivo de assegurar os direitos constitucionais indígenas ao território.<sup>58</sup>

Em decorrência da demarcação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em 2008, em Roraima, foi apresentada no governo de Michel Temer a proposta do Marco Temporal que nega toda a história de invasão, expulsão e violência aos povos indígenas. Os congressistas da chamada “bancada ruralista” pretendiam e seguem pretendendo aprovar somente a demarcação de terra dos grupos que permaneceram nas áreas que reivindicam até a data da aprovação da Constituição de 1988.

As vitórias indígenas desses períodos acabaram redundando numa proposta com dezoito “ressalvas”, ou restrições futuras aos direitos constitucionais indígenas. Essa

---

<sup>57</sup> Diversas vezes foram feitas denúncias à Organização das Nações Unidas (ONU) – Mecanismo de Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos (RPU). Site da coalização dos Direitos Indígenas. Disponível em: <http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2016/10/RPU-Coaliz%C3%A3o-Direitos-Ind%C3%ADgenas.pdf>

<sup>58</sup> No governo José Sarney os indígenas enfrentaram o projeto Calha Norte (Decretos 94.943/87 e 94.946/87), que previa formas de demarcação de terras indígenas entre colônias; no governo Fernando Collor houve a edição do Decreto 22 de 1991 e as conclusões do grupo de trabalho sobre políticas indigenistas, que propôs o contraditório e a participação do interesse privado no processo demarcatório; no governo Fernando Henrique Cardoso os povos indígenas enfrentaram as tentativas do Superior Tribunal Federal (STF) para declarar a inconstitucionalidade do Decreto 22/91, com duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIS) e o mandado de segurança contra a demarcação da Terra Indígena Sete Cerros (dos Kaiowá Guarani). No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Justiça (MJ) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) paralisaram as demarcações e as homologações de terras (GUIMARÃES, 2009, p. 8); no governo Dilma Roussef o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) com seus grandes projetos de hidrelétricas, como Belo Monte, impactaram as Terras indígenas.

questão voltou à cena e entrou na pauta do Superior Tribunal Federal (STF) em 2020, e continua provocando acalorados debates entre indígenas, indigenistas, ministérios públicos e o próprio STF. No governo atual, os direitos indígenas são sistematicamente negados, e o mandatário da nação declara publicamente: “Não vou demarcar um centímetro de terra indígena”. Atravessamos uma conjuntura extremamente adversa aos direitos indígenas no Brasil.

Os indígenas continuam organizando manifestações e campanhas, entre outros, contra a aprovação do Marco Temporal. O cacique Antônio Carvalho (*Wera Kwaraí*), da aldeia Boa Esperança, no Espírito Santo, integrante da Coordenação da Associação Guarani gravou um vídeo no qual declarou:

[...] nossa luta sempre foi de conquista, de vitória, e na resistência... através de muitos líderes antigos a gente conseguiu os direitos na Constituição Brasileira [...] corre o risco de ser anulada todas as terras demarcadas, se o STF for contra nós. [...]. Porque nós, povos originários desse país, a nossa história não começou em oitenta e oito, a nossa história já nasceu junto com a fauna e a flora, quando deus criou [...] Queremos ficar aonde podemos continuar nossas aldeias, e nossas crianças poder estar feliz e a gente pode cuidar das florestas que está em volta das aldeias [...] O STF não pode ser a favor, da destruição, da degradação, da destruição da nossa soberania alimentar, da nossa soberania da vida [...].<sup>59</sup>

No governo atual, as investidas e os ataques aos direitos dos povos indígenas, garantidos pela Constituição, são estimulados e sistematicamente desrespeitados. O que as lideranças indígenas estão denunciando poderá se realizar, independente de consulta às comunidades e mesmo à Funai, culminando com contestações inclusive aos termos da Declaração Interamericana dos Direitos dos Povos Indígenas.

---

<sup>59</sup> Se a proposta for aprovada, os povos expulsos de seus territórios antes de 05 de outubro de 1988 não terão mais direitos à demarcação, e haverá restrições ao usufruto das riquezas naturais da região, com a plena garantia da atuação das Forças Armadas na área indígena.

### 3. Atiçando a fogueira - *A terra é a mãe de todas as lutas*

*“Pesquisas com os mais velhos fez com que eu e outros educadores encontrássemos as origens: o ser Tupiniquim”.*  
(Andréa Almeida- Tupinikim, 2008).<sup>60</sup>

*“Uma educação do jeito que a gente quer sem matar o que a gente é”.*  
(Célia Correa- Xakriabá, 2018)<sup>61</sup>

Segundo Raul Mejia (2019, p.1), a avaliação das práticas de Educação Popular no Brasil e na América Latina, demonstra que elas ocorreram entre as mais variadas tradições críticas latino americanas, e “[...] embasou uma proposta educativa e pedagógica para educadores e educadoras comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, que não promova a exclusão”. As práticas que advêm dos movimentos sociais, segundo Arroyo (2012, p. 17) “[...] constituem processos de alta densidade pedagógica”, porque são “antissegregadores” e “antiabissais”.

Embora muitos projetos pedagógicos atuais pretendam ser menos invasivos, não se mostram emancipadores, e ainda persistem os objetivos de fazer com que a pessoa do outro seja “melhorada” por meio da aquisição de “meus saberes”, como analisa Carlos Rodrigues Brandão (2020). Para Brandão, uma proposta “levada ao seu ponto extremo e desafiador, deve conclamar o outro a ser ele mesmo, dialogando de igual-para-igual [...]”. Desse modo, falamos de um processo de educação popular dialógico, no qual somos transformados em um alguém capaz de ensinar o “meu saber”, que deverá também ser “transformado ou enriquecido”, por sua vez, pelo saber do outro. Nesse sentido Paulo Freire (1972, p. 128-129) defende que o diálogo, “de igual para igual”, deve acontecer “sempre com atitudes compreensivas frente ao que observo [...]”, o que implica que devo estar na área da pesquisa em distintos momentos: em hora de trabalho, de reuniões, de descanso, de esporte e lazer, entre jovens e

---

<sup>60</sup> Andréa Cristina de Almeida é professora do povo Tupinikim e publica com o grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Cnpq).

<sup>61</sup> Célia Xakriabá falou como representante indígena na mesa de encerramento da Terceira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), de 2018.

mulheres, e especialmente que deve haver uma compreensão da área em que vamos atuar.

Observamos disputas cada vez mais acirradas, que se estendem a todos os cenários do tempo em que vivemos, onde e quando continuam as disputas de pedagogias, modelos pedagógicos, propostas, temas geradores de estudo, até as redes na sua capacidade de inventar projetos, redefinindo e ampliando o currículo na prática (CAMBI, 1999; ARROYO, 2011; FOERSTE, 2020b). Desse modo, entendemos educação, de acordo com Miguel Arroyo, como mais um território a ocupar e transformar, sendo esses movimentos sociais responsáveis por trazerem “[...] indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2011, p. 11).

Assim também, pesquisadores da Educação do Campo e da Educação Social realçam em suas análises a educação como “direito inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo” (FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020b, p. 46). Os autores chamam a atenção para esse movimento que mais do que uma “contraideologia” é um movimento crítico e “uma luta concreta dos excluídos e por todos os intelectuais da cultura que não pode ser descuidada”. (*Idem.*). Para esses autores,

Discutir educação do campo pressupõe uma problematização de dispositivos legais. Em termos de legislação, o Brasil conta com significativos dispositivos, que podem fundamentar implementação de políticas públicas diferenciadas de educação do campo em atendimento às demandas dos trabalhadores rurais. Disponibilizam-se de instrumentos reguladores de Estado que servem de base no cenário nacional, para a construção de projetos alternativos de educação do campo, portanto, nas suas interfaces com os Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos etc.). (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020b, p. 47-48).

No foco específico dessa nossa pesquisa, enfatizamos as lutas territoriais indígenas, “A mãe de todas as lutas” (Sônia Guajajara), e em seu bojo os pressupostos insurgentes da ancestralidade e da “memória cultural” (Ailton Krenak; Eliane Potiguara; Daniel Munduruku), como políticas outras de cultura, de identidade e de

educação indígena. Terra-território-educação emergem como tríade de um único processo, conforme verificamos em documentos dos povos indígenas,<sup>62</sup> e em inúmeras declarações públicas de lideranças nacionais, regionais e locais, como a de José Luís, da Comissão de Caciques Tupinikim e Guarani:

Diz Arlete, onde você vê um grupo, uma comunidade se reunindo pra discutir como ela quer a educação ali, como ela quer a saúde [...] Que planeja que seus filhos vão estudar, mas se preocupa que eles não esqueça a cultura, que ele é índio e que deve voltar, ou ir [...] mas que deve colaborar com a nossa comunidade pra gente pensar junto um sistema de saúde, de educação própria, que seja nosso, indígena? Você olha em volta das aldeias [os bairros do entorno] e não vê ninguém fazendo isso [...] (*Entrevista a Jose Luís*, em 27 de dezembro de 2019).

Não é incomum que antigas e “novas lideranças” (LUCIANO, 2008, p. 30)<sup>63</sup> reafirmem o caráter das lutas indígenas com o mesmo teor como formulado pelas professoras Andréa (Tupinikim), Célia (Xakriabá) e Suely (Maxakali). Elas destacam o caráter insurgente da educação indígena, a partir da problemática das lutas territoriais: “[...] pesquisas com os “mais velhos” fez com que eu e outros educadores encontrássemos as origens: o ser Tupiniquim” (ALMEIDA, 2008, p. 17); “A demarcação da terra, a nossa terra, é o mais importante para nós Maxakali. Sem isso não tem educação [...]” (Suely Maxakali, 2018); “Para vivermos com dignidade precisamos do território, para ter saúde, educação e para poder nos alimentar precisamos da nossa terra, sem isso morreremos sucessivas vezes, porque é a nossa identidade que está sob ameaça” (CORREA, 2018, p. 89).<sup>64</sup>

Estudos no intracênario dos conflitos territoriais, especialmente os que se referem aos povos indígenas não são habituais ao campo da educação, e inclusive causam mesmo estranheza, por desafiarem a um olhar reflexivo sobre esses acontecimentos,

---

<sup>62</sup> Carta dos indígenas Tupinikim e Guarani à Sociedade Capixaba; e Declaração do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FONEEI 2019 e 2020).

<sup>63</sup> Segundo Gersen Luciano, professor e pesquisador Baniwa, essa é uma expressão mais recente, utilizado para denominar as pessoas que recebem a tarefa específica para atuar na mediação com a sociedade não indígena.

<sup>64</sup> As citações são referentes às dissertações das professoras indígenas, Andréa Almeida e Célia Correa, e a citação da professora Suely durante a Plenária da Coneei/2018, em Belo Horizonte, na qual participei como convidada a ser moderadora de grupo, junto com Mauro Guarani.



para observa-los enquanto *contextos pedagógicos e educativos*. Arroyo (2011; 2012) reafirma que as novas lentes da pesquisa direcionadas a processos pedagógicos pouco canônicos redundam em debates e reflexões preciosos para uma educação engajada, pertinente e antiabissal.

Cabe assumir ainda a constatação de que indígenas discutem agora, e com presença cada vez maior, questões relativas à educação indígena no Brasil, desde seus respectivos contextos. E suas lideranças convergem na defesa da necessidade de transformar a educação escolar, para que esta seja favorável à participação da coletividade, à solidariedade e à autonomia de suas comunidades<sup>65</sup>, e, por fim, à garantia do lugar em que possam viver com liberdade as suas vidas, as suas culturas e as suas epistemologias. <sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Autonomia quanto às suas organizações, língua e demais práticas culturais indígenas, relacionadas à etnogênese (BARTOLOMÉ, 2006).

<sup>66</sup> Neste estudo a Educação Indígena é observada e discutida como a educação que acontece no âmbito de cada coletividade, desde suas próprias experiências, memórias e histórias.

# CAPÍTULO 1

## CONVERSAS AO REDOR DO FOGO

### 1. Para alumiar a trilha - Abordagens, fontes e critérios

Minha pesquisa situa-se no âmbito da Educação e observa a sua dimensão histórico-antropológica para promover um diálogo interdisciplinar. Busco através dela trabalhar com uma perspectiva que permita *antropologizar* um olhar atento e crítico, desde uma perspectiva pedagógica, para capacitá-lo a sustentar uma atitude de estranhamento, observação e relativização, desde o contexto dos movimentos e das lutas territoriais indígenas no município de Aracruz, Espírito Santo.

Assim, minha pesquisa segue uma abordagem de cunho *etnográfico-pedagógico*, consultas e leituras atentas a diversos documentos de origem acadêmica e não-acadêmica, com a preocupação em tomar os documentos produzidos por indígenas com um igual valor ao de qualquer outro documento. Le Goff (2012) atribui o status de “documento” aos elementos que constituem o acervo de fontes para análise e constituição da história ao qual se vinculam, tornando-os ferramentas e fontes de investigação e análise de informações teórico-metodológicas. Para o autor, a história é uma forma científica de reconhecer a memória coletiva, entretanto, toda memória que constitui uma história foi selecionada, resultando assim que toda história é uma construção narrativa. No entanto, para Le Febvre (1989) o documento além de expressar a amplitude que foi dada ao termo no século XX, ele é tomado ao que próprio ao engenho do historiador: “[...] tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais”. Para o autor a historiografia se faz não apenas com os documentos escritos, mas também com palavras e signos e com tudo o que pertence ou depende do homem:

Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses de lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1989, p. 249)

Do mesmo modo Le Goff (2012) reafirma que todo documento constitui-se como resultado das intenções de quem o desenvolve, destituindo, assim, o pretense caráter de parcialidade ou imparcialidade que se tenta lhe atribuir. Sob esse prisma, o que sobrevive no tempo é sempre uma escolha que “[...] opera no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade [realizada por aqueles] que se dedicam à ciência do passado e do tempo [...]. (LE GOFF, 2012, p. 535).

Ailton Krenak, líder indígena, doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e que representa um pensamento indígena que se caracteriza por colocar cunhas no modo de pensar ocidentalizado, que geralmente tem por base um padrão antropocêntrico de pensamento. O líder indígena comenta:

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas antigas do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. [...] esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, a nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, os nossos cantos (KRENAK, 1992, p. 202).

Ouvir e contar histórias continua sendo um método que melhor incorpora uma narrativa com o qual temos afinidades ou relações, sendo fundamental, nesse caso, conhecer as sociedades com quem se quer trabalhar. Chamo a atenção para o fato de que faço o que poderia ser denominada uma etnografia-pedagógica, o que não significa que a descrição e a interpretação que realizo aqui encontre a mesma equivalência nas interpretações dos sujeitos que executam as próprias ações, como requer Geertz (1978).

Aliado a ideia de ouvir e contar histórias, o diálogo com os indígenas foi possível a partir do trabalho de campo e da observação participante (BRANDÃO, 1999), decorrentes de um constante estar em campo e pensada a interface da pesquisa com a história, a antropologia e a educação. No encontro com o outro é necessário o bom diálogo, respeito e confiança. No texto “Reflexões sobre como fazer trabalho de campo” (2007), Carlos Brandão destaca a importância da sensibilidade e afetividade que deve existir entre o/a pesquisador/a e a comunidade. Em outro escrito o educador reafirma que, quando em relação com o *outro* a convivência obriga a que eu participe de sua vida, de sua cultura:

Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador ou pesquisadora participe de sua história. [...] Quando comparte com elas momentos redutores da distância do *outro* no interior do seu cotidiano. Então a observação participante, a entrevista livre e a história de vida se impõem. O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua pessoa (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, busco trazer uma percepção da própria cultura que investigo, procurando identificá-la, “[...] tal como expressam os próprios sujeitos que a vivem.” (BRANDÃO 1999, p. 12). Assim, este estudo abarcou um trabalho de campo que envolveu uma dinâmica de idas e permanências às aldeias que são centrais no trabalho que apresento – Caiaras Velha, Pau Brasil e Comboios –, as chamadas “aldeias resistentes”, através de visitas e conversas com familiares e outros coletivos reunidos, ou com pessoas, individualmente. Os coletivos envolveram integrantes de grupos culturais e associações, durante os momentos e as participações em espaços/tempos onde ocorrem eventos tais como: Noites culturais, jogos tradicionais indígenas, Festa do Índio, roda com o grupo de tambores (*tamboeiros*), trabalho em roças, casas de farinha, assembleias e conferências de educação e de políticas indígenas e indigenistas, cursos e/ou oficinas de órgãos governamentais e não governamentais, sempre que convidada e/ou autorizada. Os eventos culturais nas

aldeias constituíram-se como situações propícias a diálogos, quando contatamos diferentes sujeitos desde as perspectivas deste estudo.<sup>67</sup>

Considero na coleta de dados e como fonte de informações os relatos de indígenas protagonistas e/ou testemunhas das três lutas territoriais e que estiveram à frente das autodemarcações das terras nos períodos de conflitos abertos. Como critério de escolha dos entrevistados: o protagonismo e o testemunho, a anterioridade e a representatividade (indígenas que participaram no início das lutas; que constituíram-se representantes de uma coletividade (formalmente reconhecida, ou não) nas três aldeias resistentes.

O estudo articula-se também por meio de fontes orais, obtidas com conversas e entrevistas com lideranças e testemunhos indígenas, assim como por meio de fontes documentais e bibliográficas, embasado na prática historiográfica, mediada pela pluralidade das fontes, com uma leitura indiciária (GINZBURG, 2002) e entrecruzada dos documentos produzidos historicamente. Nesse sentido, não objetiva produzir “provas”, mas sim, e mais modestamente apresentar testemunhas, rastros, evidências. (GINZBURG, 2002, p. 11-12).

Para a obtenção dos dados do campo empreguei técnicas como gravações de entrevistas em áudio e procedi com as transcrições que julguei necessárias aos objetivos desta pesquisa. Esmerei-me em anotações em caderno de campo com breves roteiros de minha movimentação e observações sobre os relatos; registros de imagens (fotografias e vídeos). Realizei, ainda, uma roda de conversa na aldeia Pau Brasil com lideranças e estudantes indígenas do Programa de Licenciatura Indígena (Prolind/Ufes) contemplando sujeitos das três aldeias. Aproveitei a ocasião em que as comunidades estavam reunidas para debater e analisar os impactos do rompimento das barragens de rejeitos de mineração da empresa Samarco/ Vale do Rio Doce, em 2015, nas áreas indígenas.

---

<sup>67</sup> Em 2014 e 2015 os indígenas da aldeia Caieiras Velhas iniciaram com o grupo de mulheres guerreiras apresentando-se na Festa do índio e narrando o episódio da destruição da aldeia Olho D'Água, em 2006, pela Polícia Federal. Em 2019, durante a Noite Cultural na aldeia Pau Brasil elas encenaram a destruição da vida nos rios, em decorrência do crime ambiental da Samarco/Vale em 2015. O grupo continua a se apresentar também em situações externa às aldeias.

Os diálogos e/ou entrevistas seguiram um roteiro livre e/ou semiestruturado sobre o tema, próximo à abordagem como o “recolhido” pelos antropólogos, de modo que foram registradas por meio de anotações e ou gravações e, posteriormente, transcritas e examinadas de maneira análoga ao que se faz com depoimentos, cruzando as informações e relatos, ora com uma ou com outra fonte indicada.

As informações extraídas das narrativas de lideranças são apresentadas de forma simultânea às informações extraídas das fontes documentais escritas, referentes aos períodos em foco. Ressalto entre elas: relatórios e laudos técnicos governamentais e não governamentais, dissertações e teses, dentre outros. Levei em conta as informações nos mapas e nos relatórios técnicos de impactos dos projetos desenvolvimentistas nas áreas indígenas Tupinikim e Guarani, assim como selecionei fotografias relacionadas aos estudos.

Uma parte dos subsídios e fontes foi obtida quando da minha atuação junto às comunidades indígenas durante a terceira luta territorial, de 2003 a 2007 e, no presente momento, a partir das entrevistas realizadas em campo e das observações *in situ*. Desenvolvo considerações e algumas análises preliminares sobre as lutas territoriais e a relações entre os saberes tradicionais indígenas e o modo como acessam/acessaram o que chamamos de uma “educação própria”.

As observações e análises preliminares conduziram-me a elaborar a seguinte questão: Ao insurgirem-se diante das sociedades nacionais os indígenas demandam, além dos seus espaços tradicionais de vida, todo um conjunto de reivindicações que alcançam instâncias outras que extrapolam a questão fundiária. Essa complexidade permite aprimorar a hipótese que apresento neste estudo, qual seja: As lutas territoriais constituem-se insurgências decisivas para a reelaboração da memória, da cultural e educação do povo Tupinikim.

Nesse sentido, pergunto pela relação entre essas lutas e a educação indígena, em que medida e de que modos os saberes apreendidos das relações/narrações nos/dos movimentos das lutas territoriais estão sendo reinscritos na memória e na tradição do povo Tupinikim, desde a eclosão das três retomadas da terra indígena (década de 1970 a 2010), e como e onde é possível observar a reafirmação do caráter educativo das suas lutas?

A tese que desenvolvo, então, encontra-se estruturada em cinco capítulos e o que procuro não é fazer exatamente uma "descrição densa" e nem uma etnografia, mas realizar um contexto histórico-antropológico sobre documentos e um "trabalho da memória" com meus interlocutores mais diretos. Neles procuro apresentar cenários, sujeitos e dilemas de uma história, uma concepção e uma pedagogia que tem por base as memórias ancestrais e os conflitos territoriais.

No Capítulo I, apresento o Referencial Teórico-metodológico, entre falas de acadêmicos e de indígenas colocados não como "objeto de pesquisa", mas como interlocutores que se destacam por se levantarem contra a destruição e as retomadas do seu território. Para tanto consultei: a) Lideranças indígenas locais e de outras etnias, entre pensadores/as e estudiosos/as indígenas, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Edson Kayapó, entre outros/as b) autores próximos, distantes e oportunos com quem diálogo desde a dissertação, e outros, dentre eles Paulo Freire, Carlos Brandão, Viveiros de Castro, Raul Mejia, Miguel Arroyo, Pacheco de Oliveira, Bartolomé, Walter Benjamin, Le Gooff, Enrique Dussel, Ana Tsing, entre outros tantos que me ajudaram no desafio de contruir essa reflexão.

No Capítulo II, procuro apresentar uma retrospectiva histórica desde o período colonial, com o objetivo de destacar a relação entre colonização, catequese e educação durante os períodos Colonial e Imperial, quando os povos indígenas sofreram perdas de territórios, de vidas e de culturas e tiveram sua identidade étnica subjugada, com seu prolongamento ao tempo presente. Essa abordagem permitiu identificar e observar a conexão a um conjunto de representações, fundamentadas em concepções naturalizadas pela sociedade nacional sobre os povos indígenas.

O Capítulo III segue com um inventário das publicações sobre os indígenas Tupinikim, e dos próprios Tupinikim, que compreende a contextualização das lutas territoriais e as publicações realizadas nesses contextos. O objetivo central deste capítulo é demonstrar como as lutas indígenas mobilizaram diferentes interesses e segmentos sociais, mobilizaram cultura material e cultura simbólica assim que foram deflagradas.

O Capítulo IV traz registros dos relatos de memórias indígenas Tupinikim e sobre suas redes e reelaborações efetivadas nos obscuros contextos dos conflitos. Desse modo, apresento os eventos desencadeados a partir dos movimentos de lutas que assumem

um caráter cada vez mais próximo a uma memória histórica. Sinalizo a peculiaridade que fundamenta um pensamento indígena que acentua a relação com o território no qual suas existências são contratadas com outros entes e coletivos de vida.

Por fim, o Capítulo V, onde descrevo os aspectos das intervenções culturais que insurgiram a partir das lutas, no contexto das aldeias, analisando-as como movimento cada vez mais próximo a uma pedagogia e educação própria que incide paulatinamente na educação que se realiza na escola. Devo, através dos depoimentos dos indígenas e em diálogo com eles, narrar suas memórias ancestrais e de lutas, transformadas em “pedagogia contra o esquecimento”, uma pedagogia da resistência, como expressa Miguel Arroyo (2012).

Destaco, mais uma vez que esta tese apresenta o movimento de lutas indígenas, mas lembro que essas lutas por territórios ou terras, se identificam em alguns aspectos às práticas de comunidades tradicionais e populares, a exemplo do movimento quilombola por território-cultura-identidade, nas quais encontram-se, entre outras, uma dimensão que não sendo escolar é educativa, é pedagógica. A parte essencial de minha pesquisa desenvolve-se a partir das narrativas dos indígenas e dos meus interlocutores diretos, quando eu reflito antropológica-pedagogicamente com eles, ou, “quando a pedagogia se torna antropologia”. (FIORI, 1972).

#### **a. O Inventário das publicações sobre o povo Tupinikim e sua apresentação neste estudo**

Busquei realizar o levantamento das publicações a respeito do povo indígena Tupinikim e gerei um inventário que segue como capítulo III deste estudo. Destaco que as publicações foram listadas no inventário sob a condição de que fossem identificadas no contexto das lutas territoriais indígenas deflagradas no Espírito Santo, conforme os períodos estudados (Quadro geral em anexo).

Esse procedimento teve como objetivo não fazer a análise desses trabalhos, mas explicitar os vínculos entre essas lutas a produção e a educação indígena,



especialmente. Ele auxilia a compreensão e reflexão sobre o impacto e influência de tais acontecimentos – lutas territoriais –, nas pesquisas. Busquei este vínculo através dos temas que foram desenvolvidos e, especialmente, nos períodos em que foram realizadas e/ou publicadas. As publicações que compõem o inventário foram localizadas por meio dos descritores “Tupinikim”, “Tupiniquim”, “lutas territoriais”, “autodemarcação”, “educação indígena”, “educação escolar indígena”. Busquei com atenção as publicações nas referências dos próprios trabalhos levantados.

As publicações foram classificadas por cronologia e tipologias, para demonstrar a natureza e o contexto de suas realizações. Circunscrevi temporalmente o levantamento em torno da produção acadêmica e não-acadêmica entre as décadas de 1970 a 2018. Nestes anos iniciaram-se e desenvolveram-se, respectivamente, produções acadêmicas sobre os Tupinikim no Espírito Santo em diferentes Universidades Públicas Federais e Estaduais.

## **2. Ao redor do fogo. Rumores na floresta**

*O texto é uma floresta na qual o leitor é um caçador.  
Rumores na floresta: a ideia - a presa arisca;  
a citação - uma peça do quadro.  
(nem todo leitor consegue encontrar a ideia).  
(Walter Benjamin, 2006)*

*“Eu aprendi e fui ensinada que se a gente entendesse as feras elas iriam nos entender”.  
(Fala de uma estudante indígena em relação ao mundo acadêmico)*

Os relatos indígenas nos impelem a compreender e refletir a sua história como “rumores na floresta”. Uma ideia que se deixa perseguir, mas não se deixa agarrar como uma peça do quadro, para não correr o risco de perder a sua fluidez por meio de uma escrita, um arcabouço teórico metodológico adequado ao discurso; à moldura (BENJAMIN, 2006). Como tentativa de compensar tal impressão, e proceder a uma interlocução mais horizontalizada possível, dialogamos com os/as autores/as e pensadores/as indígenas, convidados a conversar sobre diversos, e quase sempre

inadequados, equívocos que lhes são atribuídos desde a chegada do “homem branco”.

Esta ressalva nos parece importante, porque não queremos repetir à exaustão o que já foi dito sobre a sanha do colonizador. Preferimos confrontar práticas narrativas dos indígenas com novos significados que advém dessas memórias e de suas lutas, partilhadas em uma longa trajetória e relação com ancestrais e “socialidades” com “outros que humanos” (TSING, 2019). Para Anna Tsing, assim como os estudos se abriram para pesquisas dos povos colonizados, povos indígenas, negros, mulheres no final do século XX, estamos vivendo uma fase em que chegou a hora de “[...] se recuperar a história e permitir a entrada de não humanos”. A autora utiliza o termo “outros que humanos”, para designar e descrever sobre a necessidade de um novo movimento na história natural<sup>68</sup>, que não seja limitador, mas que seja aberto “[...] às muitas tradições e práticas dos povos em todo o mundo, à medida que eles interagem com as plantas, animais, terras e águas ao redor deles” (TSING, 2019, p. 17). Do mesmo modo refletimos sobre essa percepção nos relatos dos nossos interlocutores indígenas, ao longo do trabalho.

Nesse sentido, um diálogo epistêmico com as cosmovisões ancestrais indígenas, mediante uma interação de ida-e-volta com o pensamento desses povos, é condição para confrontar o pensamento colonial e para a inflexão para outros modos de saber e poder, de viver e coexistir (ACOSTA, 2016). Dialogamos com um pensamento que apresenta um ponto de intersecção para rediscutir dicotomias como natureza-cultura, economia-ecologia, humano-animal, dentre outras. O diálogo que se apresenta sobre temas como culturas, memórias, histórias, fontes historiográficas, propõe uma espécie de “simbiose”<sup>69</sup> com as reflexões e preocupações dos protagonistas indígenas, que seguem resistindo às “emboscadas” interpostas, por meio de suas narrativas e

---

<sup>68</sup> Convencionalmente a História natural se referiu às observações e escritos de elites europeias e observadores coloniais.

<sup>69</sup> A simbiose metafórica da colaboração envolve mais do que observarmos os outros fazerem o que fazem, pois é preciso aprender o suficiente sobre o que observamos para procurar as emergências produtivas, observa Anna Tsing (2019, p. 115). Compreendemos esse aspecto na questão em estudo ao constatar que indígenas de diferentes grupos recriam suas políticas a partir de múltiplas referências de resistência ancestral e contemporânea.

memórias de lutas, e interrogam ou corroboram aproximações redutoras e equivalências impossíveis e possíveis.

Ao redor do fogo encontramos estudiosos/as que há décadas trazem lenha para a fogueira das histórias e culturas dos povos, suas memórias e educações, a exemplo de Carneiro da Cunha, John Monteiro, Pacheco de Oliveira, Bessa Freire, Viveiros de Castro, Carlos Brandão, Paulo Freire, dentre outros. No diálogo com os teóricos acadêmicos não indígenas é imprescindível articular o pensamento e as práticas dos povos com a dos pesquisadores e acadêmicos indígenas advindos de diferentes origens que adentram cada vez mais esses espaços. E que, desde estes e de outros lugares, anunciam a diversidade de suas origens e ascendências, compartilham suas andanças e experiências.

Semelhante a navegadores e caçadores procedentes de diferentes mares e florestas eles/elas insurgem-se como “batedores/as” de outros tempos e contextos que, ao terem que partir, aprenderam a transitar por diversos campos disciplinares para se tornarem historiadores/as, educadores/as, antropólogos/as, linguistas, filósofos, ecologistas. São as antigas e novas lideranças indígenas que partilham generosamente o aprendido com outras gentes-pesquisadoras, a exemplo de Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Marco Terena, Daniel Munduruku, Gersen Baniwa, Eliane Potiguara, Edson Kayapó, e demais lideranças e professores/as pesquisadores/as Tupinikim, nossos/nossas interlocutores/as, neste estudo.

Uma roda tão diversa exige abrir mão de ideias consolidadas, pré-concebidas, para observar os rostos iluminados pelo crepitar da lenha do fogo das memórias – indígenas e não indígenas – através de uma consciência histórica que se abre no “momento do perigo”, aportando narrativas de perseguições e ações de um povo que se reorganiza e ressignifica, sempre de novo, para não deixar de existir.<sup>70</sup>

São lutas que se constituem nos territórios, com e pelos sujeitos da sua construção, a exemplo das lutas dos pequenos agricultores sem-terra, como reflete Roseli Caldart:

---

<sup>70</sup> Alusão ao título do prefácio escrito pelo prof. Carlos Rodrigues Brandão no livro “Lutas territoriais Tupinikim. Saberes e lugares conhecidos” (2018).

[...] políticas de reforma agrária não costumam avançar ou se consolidar sem alguma forma de luta social que as pressione. Mais ainda em formações econômico-sociais como a nossa e no estágio atual das relações capitalistas no campo. A luta pela terra tem a idade da propriedade privada da terra. [...] Para as vítimas dessa lógica perversa de organizar a vida em sociedade, rebelar-se contra ela é a condição de preservar sua humanidade. Há diferentes formas de lutar pela terra. A ocupação dos latifúndios é talvez a forma mais antiga e capaz de expor sua radicalidade, social e humana. Põe em xeque a “sagrada” propriedade privada da terra. Faz latejar a contradição da apropriação privada dos meios de produção (CALDART, 2020, p. 3).

Historicamente os segmentos que tem feito resistência aos avanços do latifúndio e dos grandes projetos têm sido indígenas, quilombolas, camponeses, sem-terra. Esse percurso requer caminhar com atenção especial ao protagonismo de quem persegue incansável o fio e os rastros da sua própria história e memória, para fazer emergir memórias e identidades submergidas por interesses coloniais e econômicos. Exige ainda o prestar atenção nos interesses que estão em jogo e reconhecer os contextos nos quais essas lutas acontecem.

Ailton Krenak (2015, p. 29) considera a necessidade de se atentar para as situações que informam sobre os interesses com os quais lidamos, pois também eles têm identidades e “[...] só quando essas identidades estiverem claramente estabelecidas é que podemos conversar [sobre] construir esta nação”.<sup>71</sup> E isso não se fará, analisa o líder indígena, sem reconhecer o silenciamento sobre a história e os direitos dos povos indígenas, não será possível qualquer acordo sobre a nação. Com argúcia relembramos o aforisma: “saber é poder”. Entretanto, ignoramos, indolentes, que cada povo é permeado por sua própria sabedoria; seu próprio saber elaborado, que foi e é permeado pelas invasões havidas e que se impuseram/impõem como políticas de esquecimento e de desinvestimento das próprias memórias e culturas.

Para embasar o suposto de que tais debates vinculam-se à educação, referimos que cada política de educação, e cada uma à sua maneira, fornecem pautas para aprender e desaprender pensamentos e conhecimentos, que, não raro, ocultam momentos e cenários das lutas sociais que acolhemos como “cenários pedagógicos” preciosos,

---

<sup>71</sup> As entrevistas de Ailton Krenak estão publicadas no livro “Ailton Krenak. Encontros”, organizado por Sergio Cohn, compreende diferentes épocas, de 1980 a 2010.

porque são cenários que permitem tecer pedagogias outras, como demonstrou Roseli Caldart (2020). E, por suposto, *pedagogias amotinadas* e, portanto, “perigosas”, porque podem redundar em transformações profundas, como anuncia Miguel Arroyo (2012). Isso permite que sigamos perguntando onde e quais as condições para que elas emergjam ou permaneçam submersas e, portanto, continuamente abertas a sua investigação, renovando o interesse coletivo no que está acontecendo a nossa volta.

Carlos Rodrigues Brandão nos recorda que, desde as suas origens, na Europa, quando surge a educação institucionalizada, ela se realiza do “Estado e para o Estado”. Em consonância com tal afirmação, Raul Mejia analisa:

[...] em nome da nação educa seus cidadãos para deles se servir, sendo desde a origem uma educação centrada no culto social e cultural de uma nacionalidade. Foram justamente as escolas religiosas, sobretudo as católicas, que desde a sua origem saltavam sobre este “espírito patrioteiro” (muito forte ainda na América Latina, entre países vizinhos e rivais, menos o Brasil que sempre foi “relaxado” do ponto de vista de “nação”, a não era durante ditaduras ou o presente governo) e veiculavam uma educação de vocação ao mesmo tempo religiosamente proselitista (sobretudo após a Reforma Protestante) e politicamente universalizante e humanista (RAUL MEJIA, 2020, p. 1).

Esta citação remete imediatamente à ideia de uma educação de Estado que almeja ser culturalmente universalizante, uma ideia que fundamenta uma concepção de igualdade e humanidade em detrimento de todos os “outros”. Tais processos educativos encontram seu laboratório já no Brasil quinhentista, e seu impeditivo no próprio ressurgimento dos coletivos que “retornaram” como sujeitos étnicos, em um movimento de entnogenese (BARTOLOMÉ, 2006) por haverem pontuado seus pertencimentos: “Somos indígenas!”.

Como explicitamos, seguimos com uma base e inspiração etnográfica. Entretanto, não realizamos propriamente uma etnografia, mas acolhemos a sua exigência com o desafio de um olhar e de uma descrição crítica, especialmente, porque desejamos compreender, minimamente, como é possível negociar, nas “ruínas”, como profere Eliane Potiguara, (2018), a sobrevivência e a continuidade de outros mundos e histórias. Desse modo, fazemos o exercício da observação e escuta sensível para

captar as atribuições que os indígenas conferem aos acontecimentos e ao território, por meio de suas memórias e histórias, atentando para seus desdobramentos.

Sublinhamos que ao fazer uma etnografia-pedagógica com descrição e interpretação, não necessariamente encontraremos a mesma equivalência das interpretações dos sujeitos que executam suas ações. Pretendemos que os seus significados e sentidos dialoguem com os nossos, e que se encontrem no dizer sobre quem são e em nome do que estão lutando, ao andar com eles e elas por entre lugares de capoeira, lagoa, mangue, rio, fonte, mandiocal, mata, casa de farinha, escolas, quintais e áreas reflorestadas. Especialmente lugares que foram retomados e ressignificados como “seus mundos”, emersos das relações aprendidas de culturas existentes e modos heterogêneos de vidas minerais, vegetais, animais e encantados.

O que propomos, portanto, tem por base e metodologia uma “etnografia implicada” (ALBERT e KOPENAWA, 2015), que foi sendo vivida e desenvolvida entre sororidades, andarilhagens, cachimbadas, cantos, pinturas e danças. E que está implicada desde as lutas e questões ligadas às reivindicações por direitos, por mais vida, com nossa participação em encontros, cursos, reuniões com educadores/as, conforme as circunstâncias nos colocaram junto a eles.

Para tanto, além dos referenciais teóricos trazemos para este estudo a nossa própria biografia, em ressonância com os indígenas com os quais dialogamos e refletimos sobre o fazer desta pesquisa. Não renunciamos aos diálogos com os coletivos com os quais nos encontramos, motivados por situações e/ou a proximidade com o fogo que ilumina as memórias, como é o caso da presença dos Guarani, no mesmo território, partícipes das lutas “por existir”, dos movimentos sociais solidários a essa causa, apoiadores das lutas de tantos povos indígenas, de Norte a Sul do Brasil.

Tornar visíveis ações e práticas que fizeram emergir situações responsáveis pelo salto dos indígenas ao palco de uma história local e nacional requer obrigatoriamente outros modos de políticas, externas e internas, articuladas em tais contextos sociais. De modo que, durante esta reflexão devemos permanecer atentos para perceber o que Davi Kopenawa expõe, ao anunciar, “a nossa política é outra” (ALBERT e KOPENAWA, 2015). E será provável que possamos aprender “outras pedagogias” entretecidas com essa “outra política”; ocultadas por séculos de uma história e de uma

política de desinvestimento na cultura e na identidade indígena, que não conseguiram abafar.

Em tempos atuais, autores e autoras indígenas e não indígenas nos convocam para o engajamento através do exercício de contar outras histórias, para tirá-las das ruínas em que foram transformadas, depois de tantas trilhas abertas para ocultá-las e ou desvendá-las.

### 3. Empilhando lenha da fogueira

*No passado, nossas avós falavam forte.  
Elas também lutavam.  
Aí chegou o homem branco mau  
Matador de índio. E fez nossa avó calar  
E nosso pai e nosso avô abaixarem a cabeça*  
(Eliane Potiguara, 2018).

*O passado comporta outros futuros além deste que realmente ocorreu.*  
(Ana Mary Gagnebin, 2018).

A riqueza das fontes encontra-se na natureza das versões das testemunhas, na memória narrativa dos povos testemunhas, precisamente, e na leitura de relatos (“depoimentos”) de peças jurídicas, jornalísticas, governamentais e empresariais (LE GOFF, 1984; GINZBURG, 2007). Essa diversidade de fontes mostra-se fundamental para compreender a dimensão e a implicação das narrativas neste estudo, não com o objetivo de testar sua veracidade ou “descobrir” o que “realmente aconteceu”, (GINZBURG, 2002) mas sim para compreender como se produzem e como se elucidam as versões que os sujeitos envolvidos apresentam para os acontecimentos em pauta.

É imprescindível, portanto, encontrar as fontes nas redes de circulação de saberes, sejam elas acadêmicas ou populares, como analisa Carlos Rodrigues Brandão (1985, p. 132-136). Para Brandão, diferentes compreensões estão em circulação nas

diversas dimensões dos conhecimentos, e requerem que sejam abertos canais ou pontes de comunicação com esferas culturais distintas, diferenciadas, que não se prestam a hierarquizações. Tudo o que é produzido e circula no espaço popular por meio de relações sociais que ocorrem no interior de uma mesma coletividade, nas quais os sujeitos são múltiplos, encontra-se especialmente nesses grupos domésticos (núcleo familiar), na família extensa, nas cadeias estáveis e provisórias de trabalho coletivo, grupos e corporações de trabalho ritual.

São relações sociais que se encontram ligadas à uma rede de poder por meio das quais o saber transita. E devemos prestar atenção às suas diferentes intensidades e às suas políticas que atualizam velhas e antigas questões não resolvidas, que ativam memórias, mas não as mesmas lutas, nem as mesmas recordações (BRANDÃO, 1985). Frente a esses embates, as redes assumem diferentes políticas de circulação dos conhecimentos, e que exigem demarcar as memórias para posicioná-las nos momentos cruciais.

Nesse sentido, diferentes redes indígenas demandam compreensões que presumem agências próprias e que alimentam resistências contínuas desses povos, “que guardam a memória profunda da terra”, o que Ailton Krenak associa à “Memória de fogo” que pode ajudar atravessar o “pesadelo”. Ele diz:

Quais estratégias esses povos se utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos (KRENAK, 2019, p. 28-29).

Os indígenas que integram as redes de poder encontram-se em relação com a noção de “pessoas coletivas”, como expressa Ailton Krenak (2019, p. 28). Dessa forma, o líder indígena manifesta um pensamento no qual expõe que “existem células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo”, e comparece ligado à uma memória ativada frente às circunstâncias criadas por aqueles que pretendem mantê-la sob controle.



Lembramos que para Le Goff (1984), a memória manifesta-se e se apresenta em zonas em que pode ser observada e compreendida mais adequadamente, sobretudo em situações em que sobrevém como “memória social oral”, ou, em vias de constituir “uma memória coletiva escrita” (LE GOFF, 1984, p. 46).<sup>72</sup> Nesse sentido, deve-se estar atento para observar como o poder do colonizador relaciona-se à permanência e ao controle de certa categoria de memória, pois de acordo com o historiador, a memória coletiva sempre foi uma “ambição do poder”. Na realidade trata-se não somente de “uma conquista”, mas também de “um instrumento e um objetivo de poder, luta pela dominação da recordação e da tradição” (LE GOFF, 1989, p. 460).

Frente a essas questões, sublinhamos a inquietação expressa pela professora Tupinikim Andréa Almeida (2008), preocupada com a comunidade que não se achava suficientemente segura na sua tradição oral. Ela expõe a necessidade de que se ensine às crianças indígenas, na escola, uma “argumentação” como forma de equipá-las para a luta que eles são sabedores que continuarão a enfrentar:

[...] uma vez que essas práticas sociais e culturais não atendem mais ao contexto sócio-histórico que estão vivendo [as lideranças] estão organizadas para lutar em defesa de seus direitos, de resgatar sua cultura tradicional, reafirmar a sua identidade [...] e as formas de expressão oral dos Tupinikim está sendo concretizada, na maioria das vezes, na *argumentação*. *Os líderes indígenas são portadores de conhecimentos adquiridos das relações sociais, dos conflitos, da prática ativa de reagir contra as opressões, etc. Esse viver e atuar deu-lhes condições de saber o seu dizer por meio da argumentação*, pois a escola não os preparou suficiente e formalmente a capacidade de argumentar (ALMEIDA, 2008, p. 39, grifo nosso).

O que a pesquisadora indígena chama de argumentação encontra-se relacionado aos “conhecimentos adquiridos desde as relações sociais, os conflitos; a prática ativa do reagir contra as opressões”, como infere em seu texto, o que capacitou as lideranças para “o seu dizer”. As lutas territoriais indígenas, nesse caso, confirmam um embate que propiciou condições para que as lideranças pudessem dizer a sua palavra. Desse modo, o que chamam de “argumentação indígena” comparece ligado à uma memória

---

<sup>72</sup> Lembramos que, no contexto das lutas territoriais, os grupos técnicos da Funai estavam escrevendo pela primeira vez a memória oral dos indígenas Tupinikim daquelas décadas.

histórica e a um “saber dizer” que se ativa frente às circunstâncias criadas por aqueles que pretendem mantê-la sob controle, ou, que almejam conquistá-la e colonizá-la. Apresenta-se, assim, uma conjuntura frente à qual no momento do perigo um tipo de memória específica não se deixa aprisionar. Nesse sentido, ponderamos que o poder do colonizador relaciona-se com a permanência de certa categoria de memória, a memória colonizada, dominada e apropriada.

Como fruto e raiz de processos específicos, simbólicos e materiais de produção e de reprodução, as culturas indígenas são portadoras de uma lógica distinta; guardam seus aspectos políticos de memória e de resistência às práticas e instituições que invadiram e invadem os seus territórios geográficos e simbólicos, desde a colonização.<sup>73</sup> O escritor e filósofo Daniel Munduruku (2012, p. 71) vincula a memória indígena aos mais velhos, e atribui sua importância ao desejo de morrer velho, que em sua reflexão ele relaciona ao tempo:

[...] querer-se morrer velho. O motivo é simples: cabe a ele ou a ela o privilégio de manter a memória viva através das histórias que carregam consigo, *contadas também, por outros antepassados, numa teia sem fim que se une ao princípio de tudo* (MUNDURUKU, 2012, p. 71, grifo nosso).

A cultura insurge como uma elaboração e um sentido profundo para os povos indígenas procurarem garantir vivas as memórias dos seus mais velhos, em relação com seus ancestrais, da forma como é possível, com centralidade, argumentação e atenção, especialmente quando no horizonte surgem situações cruciais às suas vidas.

O historiador indígena, Wera Jekupé (1998, p. 58) relaciona essa memória dos povos que os estudiosos ocidentais chamaram de mitos, “por ser muito diferente da ideia de história”, a uma “memória cultural” que, de tão antigas “[...] guarda a história de suas civilizações como um sonho-memória, de um tempo tão remoto que parece até mesmo

---

<sup>73</sup> Para Dussel (1993), o “descobrimento” do continente latino americano nos coloca diante de um acontecimento decisório e que não pode ser considerado irrelevante para a constituição da Modernidade.

anteceder a memória do próprio tempo. [...]. Esse sonho-memória foi avivando a tradição dos povos”.

No processo invasor, controlar a memória cultural mostrou-se uma tática duradoura de poder, uma vez que a memória é preservada ou apagada pelo sujeito histórico marginal, o sujeito exposto, vulnerável. Mas algo que, no entanto, mostra-se como potência para agir. Essa potência demonstra-se no uso que os coletivos marginalizados conseguem ainda fazer, dotando-as com a propriedade de recompor-se, de remexerem-se do lugar, embora fortemente abaladas e negadas, conforme ainda Wera Jacupé (1998, p. 58):

[...] muito abalada nos últimos quinhentos anos, não tanto pela influência que possa ter recebido de fora, mas principalmente pelo fato de ter sido negada, e pelo fato de os antigos terem passado um longo período de guerras, mortes, fugas, escravização.

Além de tomar posse das terras, os colonizadores pretenderam também tomar posse do outro; reduzi-lo a si mesmo, destruindo-o em sua diferença por meio de um arsenal conceitual teórico para expressar a sua insignificância e a sua animalidade frente ao outro, o humano universalizável (DUSSEL, 1993; BRANDÃO, 1982, 2020). Aqui, no entanto, não nos deteremos no campo do extenso e profundo estudo racial já existente.<sup>74</sup> Contudo, chamamos a atenção para este aspecto que vem sendo compreendido cada vez mais como um componente identitário vinculado ao cenário da colonização e da constituição da nação, que já começa com a catequese e educação “para índios”. Lembramos mais uma vez que, de maneiras distintas, se reproduziu esse fato em todos os períodos, da Colônia até a República, sendo importante ao poder que o escravo, quer seja das matas, dos campos ou das fábricas

---

<sup>74</sup> Para um debate mais aprofundado sobre essa questão, citamos acadêmicos e ativistas latino-americanos reconhecidos com estudos sobre modernidade, raça e colonização como Quijano (2007); Mignolo (2003). O jamaicano Stuart Hall (2009) também serve de base a muitos pesquisadores/as da educação para analisar tanto nacionalidades, quanto, identidades, “raças”, definidas como elaborações discursivas que utilizam-se de representações e práticas sociais para compor uma “política de diferenças”, que define e separa o “eu” do “outro”.

falasse a língua de seu senhor, do opressor “para compreendê-lo melhor” (MELIÁ, 1979; BRANDÃO, 1982; SUESS, 2009).

[...] aos filhos dos índios abriam escolas e sobre os seus corpos punham roupas de algodão. E se louvava deixarem de comer carne humana, enquanto as cifras geométricas do morticínio dos índios do país eram civilizadamente escondidas dos assuntos da “vida nacional”. Aos índios se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, sendo índios, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e assim servirem melhor, mortos ou subjugados dos negócios dos brancos (BRANDÃO, 1982, p. 3).

Ailton Krenak (2017, p. 19) contrapõe à ideia de “descoberta do Brasil” pelos brancos, em 1500, a de “descoberta do Brasil pelos índios” nas décadas de 1970 e 1980. Para este líder indígena, o que está valendo é essa última data: “Os índios descobriram que apesar de serem simbolicamente os donos do Brasil eles não têm lugar nenhum para viver no território brasileiro”. E terão que “fazer esse lugar existir dia a dia”. Eles se colocam a caminho, a procura por constituir um pensamento narrativo no qual a memória procede selecionando e se fortalecendo através dos mesmos acontecimentos narrados e, dessa forma, outorga inteligibilidade, produção e elaboração do mundo em que pretendem viver.

No caso Tupinikim, eles conseguiram que os “novos” e os “velhos” indígenas estabelecessem uma espécie de cronologia precisa e análoga dos acontecimentos da luta pela terra, como observa Sandro Silva (2000). Os Tupinikim continuam relatando minuciosamente os acontecimentos que antecederam e percorreram as disputas territoriais por eles/elas protagonizadas ou testemunhadas, desde a década de sessenta/setenta.

Eu vi, eu era menino... Eu vi, fiquei olhando aquilo, os trator deles destruindo as roça... Toda aquela plantação de mandioca... Vi o meu pai pedindo pra eles não fazerem aquilo, pra deixarem nós lá... E eles nada... Eu tinha uns oito, nove anos, assim... Vi as lágrima escorrendo do olho do meu pai.... Mas aquilo que eu vi me fez prometer pra mim mesmo que a gente ia voltar, que ia tomar o que era nosso de volta. Pra você vê só... eu era só um menino (*Entrevista a José Sezenando, em 27/12/2019*).

No trecho acima fica evidente essa tessitura feita desde suas memórias. Por essa via, eles refletem, analisam e emitem juízos e impressões sobre cada situação e ou condução nas lutas. À luz da filosofia da história de Walter Benjamin (2006) compreendemos as situações vividas nas lutas territoriais como movimentos que deslocaram núcleos do passado, e assim os liberaram de um invólucro essencialista, a fim de percebê-los em sua “verdade”. Para Benjamin (2006), a verdade não é uma fonte genuína que se encontra no passado, e sua concepção não deve ser interpretada como uma busca para além da história. Encontra-se mais relacionada à uma crítica materialista da história, que se expressa como um “abrir o leque dos possíveis” que esse passado encerra, tenham eles se realizado ou não” (GAGNEBIN, 2018, p. 60). Nesse sentido, encontra-se a sua relação com a memória, na tarefa de revelar os “possíveis esquecidos”, para mostrar que “o passado comporta outros futuros além deste que realmente ocorreu”.

A reflexão, assim amparada, converge para a questão do silêncio e da memória indígena, emergindo das relações com outros viventes/existentes, humanos e não humanos, na luta para tirar do silêncio uma cosmovisão e um passado que a história e a historiografia não registram, como “A sabedoria que se desenvolve em colaboração- não em torres de homens unguídos/purificados.” (TSING, 2019, p. 17), e que os indígenas apresentam como ancestralidade (MUNDURUKU, 2012). Com essa proposição, memória comparece com todas as suas implicações como noção histórica importante, e se expande com a percepção indígena de ancestralidade, um percurso que pode ser descrito como uma *construção colaborativa*. Desse modo, as noções encontram-se posicionadas, e especialmente, abertas aos murmúrios trazidos pelos ventos das concepções indígenas de diferentes tempos e lugares, organizadores de outros modos de existir, em sua inter-relação e em interação com outros existentes (KOPENAWA e ALBERT, 2019; KRENAK, 2015).

A retomada da palavra indígena, semelhante à retomada dos seus territórios, apresenta-se rica em memória, ancestralidade, e sempre implicará em reposicionar o curso da navegação para as lutas pela retomada do corpo-território-oprimido, em

contexto brasileiro e latino-americano (FREIRE, 1992, p. 15).<sup>75</sup>. Na concepção freireana, a ação de fortalecer os conhecimentos e as identidades desde a América Latina está inicialmente associada à epistemologia do saber como defesa e valorização de identidade local dos estudantes, tratando-se de uma perspectiva para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias, desde o Sul. Essa perspectiva é cogitada desde um símbolo que remete a afirmação da identidade, e que foi criado em 1935, por Torres Garcia, o *Mapa Invertido da América do Sul*, em defesa da valorização das culturas plurais latino-americanas e da criação de uma *Escuela del Sur*.

A proposta era passar a olhar pra nós mesmos de forma diferente, não era fazer com que os do sul se tornassem os detentores do poder no continente, ocupando uma nova posição no mundo; um lugar de destaque. A ideia apresentada é que o Sul passasse a ser o nosso norte.

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posicion, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de America, desde ahora, prolongandose, senala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brujula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda. Esta rectificacion era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos (COSTA, 2011).<sup>76</sup>

Assim, requer-se prestar mais atenção aos aportes mais ao sul da linha do Equador, para repensar o Norte como principal referência e questionar duas expressões muito familiares e comuns em nossos escritos como “nortear” e “orientar”: “Nosso norte é o Sul”. A expressão guarda significação ainda mais profunda ao referir-se às relações

---

<sup>75</sup> Sobre a polêmica do vocábulo “Sulear”. Apesar do termo não constar em dicionário da língua portuguesa, Paulo Freire chama a atenção para a sua conotação ideológica e outras derivações, citando como referência o físico Marcio D’Olme Campos. A oposição nortear/sulear gerou a elaboração da nota 15 situada na página 218 do livro “Pedagogia da Esperança”, de 1992. O verbete encontra-se também no “Dicionário Paulo Freire”, organizado por Streck, Redin e Zitzkoski, publicado em 2008.

<sup>76</sup> Torres-García é uruguaio e sua família viveu migrando em vários países da Europa e também nos Estados Unidos. Foi em seu retorno à Montevideo que ele criou o *Mapa Invertido da América do Sul* em tinta sobre papel.

enraizadas na complexidade de seus contextos, conforme escrevem Danilo Streck, Cheron Moretti e Sandro Pitano (*apud* GADOTTI, 2018):<sup>77</sup>

Sulear na perspectiva freireana significa o processo de *autonomização através do protagonismo dos colonizados* na luta pela emancipação/libertação, assim como *significa a construção de paradigmas endógenos, abertos e enraizados nas circunstâncias e na complexidade da própria realidade* [...]. Para além de nos chamar a atenção para nosso pertencimento geográfico, nos *desafia a reorientar a ação e o pensamento pedagógico e epistêmico a partir de princípios constitutivos da nossa americanidade* (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, memória e palavra apresentam conexão e centralidade especial, pois não há autonomia e libertação sem a tomada da própria palavra (FREIRE, 1972, p. 97-98). Apresenta-se, então, como uma memória interativa de tempos e lugares, promotora de acordos, tratados e convivência com diferentes tempos e coletivos de vida. Assim, introduzem uma diplomacia apropriada para o *bem viver* (ACOSTA, 2016), como elaboração incomum à reflexão acadêmica exigindo demarcar outros/novos territórios de significados.

Por isso a importância em estabelecer aproximações, diálogos, com autores que postulam uma crítica às formas universais do pensamento centrado sobre a razão, mostrando que os pensadores “universais” o são em negação ao pensamento do diferente, do outro-não-europeu, conforme Dussel (1978; 1994) e Brandão (1982).

A história dos povos repete seguidamente a lição nunca aprendida de que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo. Para vencê-lo e subjugar-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e precisar ser tornado igual: “civilizado”. Para dominá-lo e obter dele os proveitos materiais do domínio e, sobre a matriz dos princípios que consagram a desigualdade que justifica o domínio, buscar fazer do outro: o índio, o negro, o cigano, o asiático, um outro eu: o índio cristianizado, o negro educado, o cigano sedentarizado, o asiático civilizado. Todos os que são a *minoría* dos diferentes ou a *maioría* dos dominados, revestidos do verniz civilizatório daquilo que às vezes se simplifica enunciando que equivale a *penetrar na cultura ocidental, o lugar social adequado à identidade mais legítima*. (BRANDÃO, 1982, p. 1-2, grifo nosso).

---

<sup>77</sup> Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista\\_Unifreire\\_28\\_12\\_2018.pdf](https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf)

Para Dussel (1994) e Quijano (2005a; 2005b), as elaborações intelectuais do processo da modernidade produziram uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento centralizado e acentuaram o caráter do padrão mundial capitalista e eurocentrado, até o presente momento. Essa perspectiva, os autores classificam como eurocentrismo, uma perspectiva de conhecimento com raízes sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, do que modernidade, que se tornou hegemônica ao se erguer concomitante a estabilização do domínio da Europa burguesa (QUIJANO, 2005a).

#### 4. Território/ territorialidade/ memória/ cultura

- O povo de vocês gostaria de receber informações sobre como cultivar a terra?  
- Não. O que eu desejo obter é a demarcação de nosso território.<sup>78</sup>

*Memórias dos despejos, quando provocadas por nós trazem um sem fim de histórias sofridas.*  
(José Benites, no filme documentário “Desterro Guarani”, de Vicente Carelli, de 2017).

A unilateralidade da ação do Estado, no procedimento de identificação de “quem era índio” ou não, no Brasil, provocou um processo que conduziu ao surgimento de uma série de organizações em defesa das “questões indígenas”. A luta contra a contínua invasão e destruição dos seus territórios e contra o projeto de “emancipação” gerou questões que exigiram dados para serem disponibilizados para conhecimento da sociedade nacional e internacional (TUKANO; KRENAK; POTIGUARA *apud* KADIWÉU e COHN, 2019). Nessas circunstâncias surgiram as organizações indigenistas e indígenas, com o propósito de contrapor outras bases de discussão e

---

<sup>78</sup> Conversa entre o Gen. B. Denys (Secretário da Casa Civil do governo José Sarney) e Davi Kopenawa (xamã Yanomami), no livro “A queda do céu” (2015, p. 35).



ação a esse novo tipo de expropriação total que ameaçava as comunidades e os povos indígenas, nas décadas de sessenta e setenta.<sup>79</sup>

O Estado não esperava que ao tentar “desindianizar uma porção de comunidades indígenas”, estaria contribuindo com o fenômeno da “reindianização”.<sup>80</sup> Viveiros de Castro (2019) considera que nem os/as estudiosos/as e pesquisadores/as esperavam que essa questão desaguasse num processo que mais tarde seria analisado sob uma perspectiva que denominou de “etnias emergentes”. Referindo-se a essa conjuntura ele analisou as reais implicações presentes em um contexto de expropriação.

O problema da época, muito ao contrário de qualquer “emergência”, era a submergência das etnias, era o problema das etnias submergentes, daqueles coletivos que estavam seguindo, por força das circunstâncias (isto é um eufemismo), uma trajetória histórica de afastamento de suas referências indígenas, e de quem, com esse pretexto, o governo queria se livrar. Muitas vezes o governo “lava as mãos” e não arca com a responsabilidade em relação aos indígenas e a demarcação de terras, pois acha melhor – e mais fácil – que os índios vendam a sua força de trabalho, bem como que a terra deles seja liberada para o mercado.

Nesse sentido, reivindicar a singularidade e a dialética de cada momento e acontecimento e a sua disposição, requer pensar sobre a interrupção da celebração de “certo tipo de tradição” que é catástrofe, conforme Benjamin (2006, p. 515):

Os fenômenos são salvos de quê? Não apenas – nem principalmente – do descrédito e do desprezo em que caíram, mas da catástrofe, que é representada muitas vezes por um certo tipo de tradição, sua “celebração como patrimônio”. - São salvos pela demonstração de que existe neles uma ruptura ou descontinuidade (*Sprung*)<sup>81</sup>. – Existe uma tradição que é catástrofe [N 9, 4].

---

<sup>79</sup> Lembramos que em 1967 a Funai começou a exercer a tarefa de proteção e tutela dos povos indígenas.

<sup>80</sup> Para informações sobre a resistência ao reconhecimento da “indianidade” em centros urbanos no Brasil atual, sugerimos conferir a tese de W. Berger (2018); E, sobre a construção de identidades indígenas na América Latina, cf. Jackson e Warren (2005) e Pallares (2003).

<sup>81</sup> *Sprung* é um vocábulo da língua alemã que pode ser traduzido como “salto” ou “pulo”.

Sobreviver ao metódico etnocídio e ressurgir, refazer-se, recriar-se em um ínfimo espaço, entre “ser e não ser índio” é uma tarefa enorme do ponto de vista da ruptura do pensamento hegemônico e da reelaboração da memória e do silêncio secular. Esse posicionamento implica captar o sentido de suas práticas e que estudiosos/as e pesquisadores/as implicados/as com essas falas/práticas não as reduzam exclusivamente aos interesses do Estado, ou às suas teorias e noções científicas. A intensidade das práticas dos povos indígenas com seu teor insurgente desenvolveu novas perspectivas e a elaboração de outras percepções no campo do acadêmico, especialmente quando estes adentram nestes espaços como pesquisadores.

Nesse sentido, os/as historiadores/as devem estar atentos para as “interrupções”, as descontinuidades e o salto na história dado pelos indígenas em suas lutas no tempo presente. A história oficial dos grandes heróis, desbravadores, conquistadores, impõe um entendimento unilateral desse complexo processo, e a ampla gama de bibliografia utilizada para narrar essa história demonstra a intenção de eliminar as epistemologias indígenas, seus modos de ser e de pensar. No entanto, há uma corrente de historiadores com uma perspectiva mais otimista dos povos indígenas, que compreende seus modos de resistências, ora subsumidos e escondendo-se “sob o disfarce caboclo”, ora emergindo a reclamando suas identidades étnicas negadas e seus territórios invadidos. (OLIVEIRA,1976).<sup>82</sup>

Rogério Haesbaert (2009) informa que território é um conceito que só a partir da década de setenta passou a ter maior notoriedade nas ciências sociais. Segundo o geógrafo, os estudos relacionam a origem desse conceito com a questão central do expansionismo alemão, com Ratzel, quando o conceito de território era usado para naturalizar a guerra e a competitividade entre as nações, em um período em que as teorias evolucionistas eram hegemônicas. Com o tempo passou a tratar-se de um conceito polissêmico, adotado em outros campos de conhecimento, e em diversas matrizes teóricas, especialmente no período em que a geografia anunciava o “fim dos territórios”, diante da homogeneização sociocultural, econômica, política e espacial.

---

<sup>82</sup> Cardoso de Oliveira (1976;2006), Carneiro da Cunha (1992), John Monteiro (1994;2006), Regina Celestino de Almeida (2008;2010) Pacheco de Oliveira (1999;2004); Viveiros de Castro (dentre outros.

São situações marcadas pela dinâmica desterritorializante do movimento do capital e com isso a chamada diluição das fronteiras, identidades e territórios.<sup>83</sup>

A discussão de Haesbart contribui para pensar a precarização dos indígenas quando não fazem lutas para retomarem seus territórios. Para esse autor, o território “[...] dobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação política-econômica mais ‘concreta e funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”. (HAESBAERT, 2009, p. 95-96). É nesse processo que nos interessa revisitar as noções de território e territorialidade, ferramentas indispensáveis para pensar e reelaborar as lutas, as demandas e reivindicações dos subalternizados, e especialmente por ser um elemento catalizador de resistências.

Neste trabalho, tais noções são compreendidas com o significado de lugar de proteção, de abrigo e de relações nas quais contratam-se acordos para a sobrevivência da diversidade de coletivos de vida que ali coabitam, humanas e não humanas. Essa compreensão é fundamental para pensar o pensamento indígena ao longo deste estudo, recorrendo a estudiosas e pensadores como Ailton Krenk, Daniel Munduruku, Acosta, Tsing, entre outros.

Urge repensar as concepções desde os relatos dos povos indígenas, e dos Tupinikim em particular. Compreendemos a partir de seus relatos que sua organização sempre se fez em pequenos núcleos de famílias em uma vasta área que mantinha com uma rede de interações e conexões, entre si, e com *outros*. Quando consideraram que o seu lugar de vida, o território, se encontrava cada vez mais “apertado”, e eles cada vez mais ilhados, ou expulsos da sua própria terra, alguns núcleos se ergueram e conseguiram manter uma posição de enfrentamento, de resistência, como é o caso das aldeias Tupinikim, sobreviventes as invasões.

As lutas territoriais dos povos indígenas estão implicadas com a retomada e ou a defesa desses territórios, a “mãe de todas as lutas”, o que, para Ailton Krenak (2015) guarda um sentido mais completo da palavra “territorialidade”: “Quando nós fazemos a defesa dos nossos territórios, estamos utilizando o sentido mais completo da palavra ‘territorialidade’, que envolve um povo, uma tradição, uma cultura, um ecossistema”.

---

<sup>83</sup> Foi publicado sobre essa perspectiva, em 1996, o livro de Bertrand Badie, “O fim dos territórios”. Trata-se do discurso sobre a globalização neoliberal.

(KRENAK, 2015, p. 108). Observamos que a concepção que ele apresenta não se relaciona a limitação ou a fronteira ou propriedade. Encontra-se em elaboração um pensamento que comporta um modo de coexistir com diversos e diferentes tempos, modos e coletivos de vida, humanos e não humanos. Para o líder indígena isto implica em reafirmar que foi com o advento do colonialismo que houve o cerceamento e a imposição de fronteiras rígidas, fixas, de uma “reserva” para indígenas.

Os indígenas que, até então, viviam em um território sem fronteiras, passaram a viver confinados, pela demarcação de Reservas controladas por postos militares e submetidos às medidas coercitivas pelo Estado (CARNEIRO DA CUNHA, 1992; VALENTE, 2007). Ambos consideram que a burocracia inerente à administração implantada pelo Sistema de Proteção ao Índio (SPI) refletiu negativamente na vida dos indígenas, e aprofundou o controle burocrático, autoritário e violento sobre suas vidas. Historicamente foram aplicadas políticas de apagamento e silenciamento, no Brasil, que consistiram em concentrar, em uma única reserva, todas as nucleações indígenas existentes nas regiões circunvizinhas. Desse modo, ocorreram novas conformações étnicas e, ato contínuo, foram liberadas as terras indígenas para as frentes de expansão colonizadoras.

Em todo o processo vivido pelos indígenas, é razoável a afirmação de que uma identidade indígena subsumida ressignifica-se por meio da luta pelo território, que se prolonga até nossos dias, em consequência da expropriação imposta desde o tempo das invasões litorâneas (século XVI), com a ação violenta de conquista que se expandiu aos sertões (interiores), especialmente no século XVIII e início do XIX (CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

A política colocada em prática pelo SPI foi “aldear os índios”, e quem não se deixava aldear e se recusava a aceitar a “civilização” estava “marcado para morrer”. Essa compreensão persistiu até o tempo presente e sua recusa continua sendo interpretada como transgressão e justificativa para preconceitos, discriminações, escravidão, violências físicas e, frequentemente, morte e extinção de línguas, aldeias e povos inteiros, como apresentado no segundo capítulo deste estudo.

Pacheco de Oliveira (1998, p. 34) destaca que em muitas regiões da porção meridional do país [...] “as áreas estabelecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) são muito

menos uma reserva territorial do que uma reserva de mão-de-obra, passando a ser característica dessas regiões formas temporárias de trabalho assalariado”. A abertura de estradas de rodagem, construções de hidrelétricas, concessões de subsídios econômicos consideráveis eram dadas aos empresários que se propunham a explorar as riquezas nas áreas indígenas.

No processo que se reconfigurou e atualizou em diferentes períodos da história do Brasil, terra/território/territorialidade tornaram-se elaborações fundamentais reconhecidas desde diferentes campos disciplinares, incluindo a Educação. São noções que implicam em interrogações desde suas inter-relações com a cultura, com a identidade étnica e com os processos educativos inerentes a tais dinâmicas (ARROYO, 2012), como destacamos ao refletir sobre interculturalidade e educação indígena.

Para Ailton Krenak (2015), o território indígena é vivo e dinâmico, e é isto que dá a “possibilidade de sermos contemporâneos uns dos outros”, humanos e não humanos. Como exemplo ele descreve a relação com o território do seu povo:

O território tradicional do meu povo vai do litoral do Espírito Santo até entrar nas serras mineiras, entre o vale do Rio Doce e São Mateus. Mesmo que hoje só tenhamos uma reserva pequena no médio Rio Doce, quando penso no território do meu povo, não penso naquela reserva de quatro mil hectares, mas num território onde a nossa história, os contos e as narrativas do meu povo vão acendendo luzes nas montanhas, nos vales, nomeando os lugares e identificando na nossa herança ancestral o fundamento da nossa tradição. Esse fundamento da tradição, assim como o tempo do contato, não é um mandamento ou uma lei que a gente segue, nos reportando ao passado, ele é vivo como é viva a cultura [...] (KRENAK, 2015, p. 160).

Para a liderança indígena, quem não entende bem a linguagem desses marcos, pouco entende sobre territorialidades. Desde essa perspectiva, quando consideramos o processo de demarcação de terras indígenas por parte do Estado, temos que observar, em primeiro lugar, as ações engendradas pelos próprios indígenas. A luta pela demarcação se estende a todos os povos quando estes percebem suas territorialidades em perigo, em liminaridade. O princípio-libertação está diretamente associado à questão da sua organização, que se faz de modo criativo e estratégico.

Para Dussel (2012, p. 501): “são as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira”. Nesse sentido, a luta pela demarcação do território indígena sempre foi uma motivação primeira e uma questão central para a estruturação do movimento indígena. E continua sendo anunciada pelos diferentes povos que declaram que a não demarcação da terra indígena coloca sob constante ameaça a relação de povo com a terra, assim como “o modo de viver harmônico e sustentável [sendo] necessário manter a relação com o sagrado, e isso passa necessariamente pelo território” (CORREA, 2018). Um importante deslocamento de ideias ocorre quando culturas e territórios são articulados, tornando-os categorias essenciais que incidem no pensar e praticar uma educação própria, emancipadora.

No atual contexto, a não demarcação da terra indígena encontra-se diretamente vinculada com a vulnerabilidade em que se encontram certos povos. Lembramos que no debate indígena é preciso fazer a distinção entre *território* e *terra indígena*, que não são sinônimos. Assim sendo, o território étnico pode também estar situado fora da área demarcada, ou da área passível de demarcação, conforme a situação histórica, a identidade cultural e a circunstância socioambiental de cada povo e contexto.<sup>84</sup>

A dinâmica territorial, que nos anos noventa Pacheco de Oliveira (1998, p. 55) denominou de “territorialização”, permite-nos relacioná-la aos processos que mais adiante Bartolomé (2006) denominou “Etnogênese”. Segundo Bartolomé (2006), são processos sociais em que é possível identificar múltiplas relações com as demandas admitidas pelos indígenas. Para ambos os autores, as retomadas de terra podem estar associadas à *obtenção de recursos*, assim como à reconstrução identitária e étnica que nessas condições se processam. O fenômeno de emergência identitária vivido pelos indígenas não se faz de modo alheio às legislações que garantem direitos especiais às comunidades indígenas, conforme Bartolomé:

---

<sup>84</sup> De acordo com o art. 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988, “Terra Indígena” é uma categoria que se refere às dimensões que o Estado logra declarar oficialmente como terras tradicionais. [...] 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.

[...] mas o fato de que estas não tenham se manifestado antes como tal não deriva de sua não-existência, mas de sua estigmatização. Entretanto, a construção ou a reconstrução das identidades orientada para certos fins e, por conseguinte, suscetível de ser qualificada como instrumental não se esgota nesta qualificação. Afinal, pressupõe processos sociais de extrema complexidade que nos obrigam a tentar entender as ideologias da ocultação e as do afloramento [...] (BARTOLOMÉ, 2006, p. 50).

Essa definição pode ser relacionada ao que apresenta Pacheco de Oliveira (1985) sobre processos de reorganização dos povos indígenas como dinâmicas que englobam a criação de novas unidades socioculturais e que ocorrem mediante quatro situações: Estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; constituição de mecanismos políticos especializados; redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; reelaboração da cultura e da relação com o passado, que acontece por meio de uma memória ancestral.

Para diferentes povos do Sudeste e Nordeste do Brasil, que viveram essa experiência, fazer a “viagem de volta” (OLIVEIRA, 1999)<sup>85</sup> significou muitas vezes compartilhar viagens com outros povos, comunidades tradicionais e movimentos populares, para reelaborar seus conhecimentos e pertencimentos étnicos. Falamos de um processo que se encontra pautado pelas demandas por reconhecimento e autonomia, quanto às suas organizações, língua e demais práticas culturais indígenas, relacionadas à etnogênese (BARTOLOMÉ, 2006). Dada a multiplicidade de agenciamentos implicados, o autor anuncia a etnogênese como um processo que não admite reduções e nem simplificações. E, nessa situação, é importante dialogar com o pensamento indígena e sobre o que eles dizem sobre as questões que precisamos abordar.

Quando consideramos os movimentos e processos de retomada de terras pelos povos indígenas, como ora analisamos, podemos caracterizá-los sob a perspectiva analítica de Bartolomé (2006). Um dos objetivos das retomadas de terra pode, sim, ser atribuído à obtenção de recursos e, é necessário prestar atenção ao autor quando ele alerta

---

<sup>85</sup> A expressão “fazer a viagem de volta” relaciona-se ao livro “A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena”, organizado por João Pacheco Oliveira (1999).

para que não se menospreze a reconstrução coletiva identitária e étnica que se processam nessas situações:

[...] o fato de que a etnogênese possa servir em determinada conjuntura para obter algum recurso crucial, como a terra, não pressupõe a configuração da coletividade étnica exclusivamente para este fim. [...] Não parece compatível com o reducionismo instrumentalista o fato de que a maior parte dos grupos protagonistas desses processos de etnogênese tenha gerado uma grande quantidade de reivindicações relativas à revitalização do antigo sistema cultural, como a educação bilíngue, a retomada da cultura, a busca de velhas tradições, a formalização e a escrita de suas línguas etc. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 56).

Aspectos da abrangência desse processo de lutas e retomadas estão presentes na dissertação de Célia Correa (Xakriabá), quando ela compara os movimentos indígenas a uma “universidade”:

[...] *O movimento para mim também é uma universidade, pois além de produzir um conhecimento corporificado pelo engajamento do corpo na luta, possibilita encontros e reencontros de saberes, encontros estes que nos ensinam em uma instituição não reconhecida, muitas vezes invisibilizada, mas que é um lugar onde se valoriza não apenas o ponto de partida e ponto de chegada, como também a trajetória entre linhas da trilha que tecem o encortinado dos conhecimentos* (CORREA, 2018, p. 57, grifo nosso).

Falamos de práxis que conduzem a pensar a luta indígena para além do familiar ou da “relação custo benefício”, como alguns querem concluir em suas apreciações acerca dos desdobramentos e alcance dos movimentos territoriais. Se pudermos articular concepções e conhecimentos indígenas em sua relação com o território, talvez percebamos que os seus fundamentos estão arraigados às experiências e memórias escutadas/vividas desde as práticas dos lugares retomados. Sob essa perspectiva, observamos que a luta territorial Tupinikim é também realizada e vivida em nome da reelaboração cultural e da reconstituição de uma identidade indígena, o que os aproxima de outros coletivos indígenas. Na mesma proporção, permite que o



grupo se afaste da identidade negativada que lhes foi atribuída no Brasil, tais como *caboclo (kabucu)* ou mestiço (OLIVEIRA, 1985).

Emergimos em um debate que já se instaurou, eivado de interesse e pertencimento identitário, em que lidamos com um conjunto de noções e demandas acesas, iluminadas, que se apresentam implicadas com e na retomada das territorialidades, requeridas como espaço geográfico, cultural e étnico. A atual coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Sônia Guajajara declara sobre o seu despertar para a luta e a sua autoconsciência indígena, ao participar do movimento indígena em Brasília e de assembleias e retomadas de terra no sul da Bahia:

E lá foi um impacto para mim, quando eu vi a luta, quando eu vi principalmente os povos do Nordeste fazendo toda aquela briga pela garantia dos territórios. Eles falavam de retomadas das terras. Eu não sabia direito o que era essa briga. Então aquilo foi para mim um despertar total. Para a minha vida enquanto pessoa e enquanto liderança (GUAJAJARA, 2019, p. 185).

Como uma liderança indígena-mulher, Eliane Potiguara faz ecoar em seus escritos as vozes silenciadas que problematizam os traumas causados pela devastação dos seus territórios e culturas. Em sua autobiografia, ela relata: “O nome de batismo [indígena] foi um caminho encontrado pelo nascer do movimento indígena como uma forma de exaltação à identidade indígena, uma forma de resgate cultural e de resistência indígena, no meu entender” (POTIGUARA, 2018, p. 126). Em 1978, a escritora e ativista incorporou “Potiguara” ao seu nome. Nesse sentido, as identidades marcadas podem, em algumas situações, antecipar-se aos territórios, mas elas se ressignificam, especialmente, nessa relação.

Ao acionarmos os relatos indígenas Tupinikim noções como o ser “velho” ou “novo” no tempo das lutas e no tempo presente, encontram-se relacionadas à permanência ou não das pessoas no território que eles chamam “terra de liberdade”, no tempo em que o território era ampliado, um tempo em que ainda não havia acontecido a destruição das águas, das matas e dos animais. Sandro Silva (2000, p. XIV) assinala em sua reflexão essa noção que separa o “velho e o novo”, do ponto de vista desses

mais “velhos do lugar”. Os moradores que voltaram a residir nas aldeias após a primeira demarcação são classificados como os “novos no lugar” – independentemente de seu status e geração, enquanto os que permaneceram na aldeia são “os velhos do lugar”.

A narrativa que separa quem é “velho” e quem é “novo” e as influências e as implicações de tais elaborações, a nosso ver, acercam-se e expandem-se de diferentes modos as territorialidades em contínua retomada, e equivale também ao significado de como “tornar-se índio de novo”.<sup>86</sup> Abrange o processo mesmo de constituição e elaboração de um corpo ancestral e de uma educação indígena própria em seu modo de interagir e se apresentar a comunidade e a outras sociedades.

As reflexões produzidas até então pelos próprios indígenas avançam com a noção de cultura agregada à complexidade das territorialidades e identidades, e muitas delas em interação com “outros existentes”.<sup>87</sup> Os tensionamentos fazem emergir as bases antropocêntricas que fundamentam as análises e conceituações até então convalidadas pelo pensamento eurocêntrico, responsável, desde o período colonial, por discriminar tradições ancestrais no Brasil e na América Latina, perpetuando o antropocentrismo. (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 1994)). Nesse sentido, o coletivo de seres humanos que aqui chegou, criou para si uma espécie de seletivo “clube de humanidade”, em que somente permitiu-se a entrada de uns poucos grupos (KRENAK, 2018; 2019).<sup>88</sup> Para o líder indígena Ailton Krenak, o caráter excludente do antropocentrismo é revelado ao demonstrar o seu teor aristocrático e a sua pouca abrangência em suas próprias sociedades, nos limites em que alcançava, particularmente, os seus grupos privilegiados. A humanidade como um “clube”, no qual só se permite que alguns grupos de humanos ingressem, sem direito a protagonismos estendidos a outros grupos.

---

<sup>86</sup> Observamos que aqui não trazemos uma reflexão sobre Gerações, mas de percepções singulares relativas ao contexto indígena Tupinikim, ao tempo de permanência na terra indígena e das experiências das lutas e que independem de uma idade cronológica.

<sup>87</sup> Ou, outras-que-humanos, conforme terminologia empregada por Tsing (2019) para coletivos de vegetais, fungos, ervas, minúsculos vegetais em interação com minúsculos animais que vivem seus contratos culturais e que possibilitam que a vida se refaça.

<sup>88</sup> Palestra “Natureza como Bem Público” com Ailton Krenak e Cristina Adams, realizada durante o seminário “Diálogos sobre os Desafios Socioambientais Contemporâneos”, em junho de 2017 no Sesc Vila Mariana. Com mediação de Sidnei Raimundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OErrKENpcSA&t=1s>

O líder indígena faz um radical envergamento da noção de “humano”, e procede a crítica à concepção ao observar que muitos povos indígenas não fazem qualquer ideia do que seria um “humano com direitos”. Nesse sentido, algumas categorias da racionalidade antropocentradas mostram-se impróprias para refletir as questões relativas às políticas e epistemologias em contextos indígenas.

Nos anos setenta, o movimento popular que surgiu no Brasil desafiou pesquisadores e educadores populares, advindos de diferentes origens confessionais e sociais, a avançar a reflexão e a prática social. Foi quando então o pensamento indígena encontrou respaldo e os debates foram tensionados, ampliando também noções desse movimento popular, além de cultura e educação. Para Carlos Brandão (BRANDÃO, 2019a)<sup>89</sup>, quando o *Movimento de Cultura e Educação Popular* ganhou impulso, subverteu de uma maneira politicamente motivada a essência do sentido original de cultura popular, que deixava, desde então, de ser um conceito científico, herdado pelos cientistas sociais dos antiquários folcloristas europeus, e converteu-se na palavra-chave de um projeto político de transformação social que ousou partir das culturas próprias de camponeses, trabalhadores urbanos e outros atores sociais populares.

Nesse aspecto, as dinâmicas dos antigos Movimentos de Cultura e Educação Popular são fronteiriças à questão indígena, e revelam ainda hoje a sua capacidade de mobilizar lutas culturais, sociais e territoriais. Marco Raul Mejia, ao discutir essa dinâmica que ocorre com o movimento de cultura, com e nos territórios e seus sujeitos, escreve:

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de

---

<sup>89</sup> Neste ponto trazemos considerações amparadas no texto de Carlos Brandão no documento “A quem serve a educação”, escrito para o *Tercer Encuentro Interacional de Educación Social que se realizou em Mendoza, Argentina/ UNCUYO*, de 14 e 15 de março de 2019.

la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (RAUL MEJIA, 2015, p. 8).

No contexto plural vivenciado nos anos sessenta no Brasil o movimento indígena distingue-se do conjunto dos atores que dele participam, e evidenciou noções pouco refletidas e elaboradas nesses contextos. Eliane Potiguara conta em seu livro “Metade cara metade máscara” (2018), que teve contato com a filosofia de educação de Paulo Freire no Curso Normal, e, desde então, desenvolveu uma “consciência crítica [que] borbulhava a ponto de explodir”, e que, ao formar-se professora, tornou-se “o orgulho da família pobre, indígena e desaldeada” (POTIGUARA, 2018, p. 27).

Assim, temos um testemunho de uma mulher indígena que atesta a efervescência da descoberta de uma consciência crítica, especialmente em sua busca por pertencimento:

[...] a menina – agora mulher – ganhou o mundo. Incentivada por sua avó [e por seu companheiro], Potiguara fez o retorno ao inconsciente coletivo *visitando nações indígenas* e perseguindo, sem medir esforços, a verdadeira história de sua tão sacrificada, marginalizada e discriminada família migrante do nordeste brasileiro [...]. *Visitou as terras ancestrais de sua mãe, de sua avó paraibana e de seus ancestrais espirituais* (POTIGUARA, 2019, p. 27, grifo nosso).

A importância dessa descoberta no contexto de filosofia freireana dos anos setenta recebeu destaque em seu livro, ao relatar a respeitável trajetória que realizou em busca de suas origens. No relato dessa busca evidenciam-se relações onde a memória se compõe e manifesta-se simultânea à constituição de um “território e um corpo indígena”. Uma consciência crítica e questionadora estampa-se em um corpo territorializado, também pelo seu desafio de resistir ao sistema de opressão e colonização, através de ações que assumem o território como um corpo-território-étnico, em coexistência com o próprio corpo. No corpo cerceado revelam-se as interdições que sofre uma consciência oprimida, por meio das proibições de suas práticas culturais, nos corpos humanos que estão cerceados em seus deslocamentos, em suas expressões étnicas. E podemos reconhecê-lo como um corpo que busca

libertar-se, refletido em e por meio de suas práticas e lutas culturais próprias, em coexistência com outros corpos.

Embora ilhados, cercados por eucaliptais, os Tupinikim romperam o cerco que o impedia de viver em seu próprio território, apesar das placas que proibiam o seu acesso aos rios e às matas; que proibiam a entrada para “estranhos”, isto é, aos próprios indígenas, como relatou o filho de Dona Helena:

Quando a gente vinha pegar pau pra fazer lenha, quando vinha no rio pra banhar, nadar, e quando vinha pescar também, eles batiam na gente. [...]. Sim, eu mesmo! Eles já me botaram pra correr... E eles, oh, assim! [Faz gestos batendo no braço e nas costas] vinha com chicote na gente [...]. (LOPES KAYAPÓ; SCHUBERT; ULRICH, 2020, p. 11).

Diante das sociedades nacionais, os indígenas demandam todo um conjunto de reivindicações que alcançam instâncias outras, para além dos seus espaços tradicionais de vida e, nesse sentido, também os territórios figuram como os “esfarrapados do mundo” que com eles sofrem e com eles lutam. Eles seguem demandando outras memórias interativas de tempos e lugares, promotoras de acordos, tratados e convivência com outros tempos, territórios e coletivos de vida, que interpõe uma diplomacia para o Bem Viver.

## **5. Iluminar a noite, ou, Interculturalidade para o *bien vivir***

*[...] das ruínas se erguerão nossos jardins.*  
(Anna Tsing, 2019).

*Comovente, isto é, capaz de nos por em movimento junto com...*<sup>90</sup>  
(Viveiros de Castro)

---

<sup>90</sup> Prefácio ao livro “A queda do Céu” (ALBERT e KOPENAWA, 2015, p. 40).

Estudiosos das culturas nos desafiam a deixar “o terreno das regularidades a respeito de”, para seguir no encalço das pegadas da diversidade sobre algo que até então parecia uniforme, como é o caso das culturas e dos territórios. No entanto, lidamos com consensos e divergências a respeito de quase tudo, como lembra Carlos Brandão:

[...] desde “cultura”, entre antropólogos; da “vida” entre biólogos; da “educação” entre pedagogas; da “pessoa” entre psicólogos[as]; do “universo” entre cosmólogos[as]; de “deus” entre teólogos[as]; e a respeito de tudo, entre poetas e filósofos[as]. [...] por toda a parte, ali onde parece haver consenso sobre termos e temas essenciais, na realidade não existe consenso algum. E todas as ciências se alimentam bem mais de divergências entre teorias efêmeras, do que de convergências ao redor de ideias tidas como consensuais e perenes (BRANDÃO, 2019, p. 11-12).

A importância de identificar pistas indicativas de que existem conhecimentos que se originam em um modo de aprender próprio, de relações experimentadas no cotidiano, no âmbito do território e da própria memória do corpo-território, nos conduziu a conviver e escutar os sujeitos *in situ*. Um exercício de interculturalidade que para Fonet-Betancourt (2000, p. 69) significa: “[...] conviver e escutar os sujeitos, deixar-se afectar, tocar, impressionar, pelo outro no trato de nossa vida cotidiana”, numa relação experimentada no âmbito do território, do simples viver entre mariscar, plantar, coletar, banhar, tecer, pintar, comer, beber, conversar, trocar, dançar, festejar. A partir da observação e vivências dessas realidades os conceitos podem ser abertos, reposicionados, o que gera a sua expansão e ou novas compreensões e sentidos.<sup>91</sup>

Desde a década de setenta este conceito ingressou nos debates sobre educação quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, especialmente os europeus. Matthias Preiswerk<sup>92</sup> (2011, p. 247-248) destaca interculturalidade como uma noção que também é “[...]”

---

<sup>91</sup> O conceito intercultural vem sendo desenvolvido também a partir da perspectiva da aproximação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma espécie de mediação cultural na qual o aprendiz participa e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua cultura e sobre a cultural-alvo (BYRAM, 1997; 2008).

<sup>92</sup> Dr. Mathias Preiswerk é pesquisador e educador suíço radicado na Bolívia, com pesquisas nas áreas de Educação Popular e Teologia da Libertação. Entre outros, publicou os livros “Educação Popular e Teologia da Libertação” (1994) e “Contrato Intercultural” (2011), prefaciado por Raul Fonet-Betancourt.

parte da história de vida, como algo que as pessoas experimentam em seus encontros cotidianos, antes de ser um propósito, ou uma conduta ou uma teoria construída desde fora do seu cotidiano”. Entretanto, não se trata de uma palavra isenta de conflitos e o seu prefixo *inter* já indica para uma “relação entre sujeitos e forças, uma consideração das relações e ações entre vários grupos, pessoas e identidades”.

Essa abordagem apresenta aspectos que sugerem a interculturalidade acontecendo na prática e no contexto sociocultural, não podendo se realizar entre povos sem um movimento de natureza radical que supere, minimamente, as assimetrias sociais, culturais e epistemológicas do pensamento hegemônico e neoliberal. O encontro se dá a partir dessa base, com respeito à diversidade étnica, religiosa, linguística e de gênero, e conduz a uma nova ordem social e cultural, a partir das trocas de experiências, de cosmovisões, de crenças, de valores, produzindo profundas aprendizagens mútuas (Fornet- Betancourt, 2004).

Nesse sentido as percepções suscitadas estimulam uma reflexão sobre uma dimensão nas práticas educativas dos indígenas que muitas vezes aparece nas pesquisas sob palavras como “indianidade:

[...] um trabalho com base na cooperação e na função utilitária do conhecimento, é também, o motor de novos paradigmas educativos que estejam a serviço das comunidades indígenas na luta incessante de recuperação da sua humanidade, em outras palavras, da sua indianidade (ALMEIDA, 2008, p. 39).

Ao discorrer sobre o papel da educação na escola na aldeia, Andréa Almeida, professora Tupinikim, destaca uma lógica que deve estar a serviço do projeto político de suas comunidades e equivale as palavras *humanidade* e *indianidade*. A professora define um movimento incessante de recuperação que permitiria outras relações, outras práticas desde o território, em que os coletivos atuam sob um consentimento e um envolvimento comum, em busca da sua *indianidade*, que se exprime em sua *humanidade*. Para Ernani Maria Fiori (1972, p. 14), “A educação reproduz deste modo, em seu próprio plano, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. [...]. A pedagogia é antropologia”.

As lideranças indígenas mais antigas expressam que na medida em que vão se reconhecendo em si-mesmas o seu pertencimento, novas alternativas, complementaridades e reciprocidades vão se desenvolvendo, para reconhecerem a diversidade que existe, como no relato de Eliane Potiguara, em seu momento de autoconscientização:

Quando escrevi “Ato de amor entre os povos indígenas”, em 1978, dedicado aos povos indígenas da América Latina e ao poeta Pablo Neruda, senti nos ares a inspiração das cartas que escrevi ditadas por minha avó indígena, quando eu tinha sete anos. Foi assim que, pela primeira vez, assinei meu nome de escritora Eliane Potiguara, e me tornei uma pequena escritora, com apenas sete anos, influenciada e inspirada por minha avó [...] (POTIGUARA, 2018, p. 116-127).

A palavra, por ser lugar de encontro e de reconhecimento da consciência, segundo Freire (1972, p. 21) “também o é de encontro e reconhecimento de si mesmo”. São situações que se expandem da vida que é rememorada, até o processo de fortalecer as suas lutas pelo território.

Para Eliane Potiguara (2018, p. 119), “[...] território é quase sinônimo de ética e dignidade [...] é vida, é biodiversidade, é um grande conjunto de elementos que compõe e legitima a existência indígena. É cosmologia que passa inclusive, pela ancestralidade”. Nesse aspecto, compreendemos que território e territorialidade podem fazer parte de uma reflexão que se entrecruza com uma perspectiva de interculturalidade que poderia ser assumida e integrada à reflexão teórico-conceitual do debate da educação intercultural. O pensamento indígena enuncia uma perspectiva em suas reivindicações, de modo que outra noção de interculturalidade pode ser observada em diferentes vozes indígenas.

A citação seguinte refere-se à fala de duas lideranças indígenas Tupinikim, Vilson e Luiz, em uma roda de conversa que aconteceu em janeiro de 2018, na aldeia Pau



Brasil, com estudantes indígenas e lideranças, no contexto dos estudos de impacto ambiental relativo ao rompimento da barragem de mineração, em Mariana-MG. <sup>93</sup>

[...] A Samarco, a Vale, colocou tipo uma barreira, “oh, o impacto foi só até a Barra do Riacho”, como se tivesse um muro ali que não permitisse que o peixe e a água não fosse pra lá e pra cá [...] (Luís, da aldeia Comboios)

A flor da vida tá lá [...] o avô da água tá lá, o pai do pai [o mar] tá lá e distribui os peixes, distribui a riqueza [...] esse é um exemplo de um impacto tão devastador [...]. Essa é uma ciência indígena, sim, com certeza [...]. (Wilson, da Aldeia Caieiras Velhas)

Nesse sentido são interações que, segundo os indígenas, produzem outras políticas de existência (KOPENAWA, 2015), envolvendo uma diversidade de categorias ou coletivos de vidas em construção colaborativa, gerando múltiplos conhecimentos. Percebemos uma perspectiva indígena em relação com uma interculturalidade que apresenta base para produzir ou aprofundar uma reflexão teórica e crítica, desde suas epistemologias e territorialidades próprias. Esse percurso apresenta-se desafiante à cultura hegemônica e antropocêntrica, que se baseia nas diferenças biológicas, especialmente. A partir do movimento incessante de retomadas de diferentes territórios (materiais e simbólicos) os indígenas favorecem que outros coletivos atuem, na medida em que vão se reconhecendo a si mesmos e emergindo desde princípios e fundamentos culturais indígenas.

A educação própria (RAUL MEJIA, 2017) se constrói mediante esse profundo exercício de resistência a destruição que pode dar vida às identidades negadas, e que se orienta por um princípio fundamental, segundo Raul Mejía:

[...] por el bello y sabio principio de “adelante es atrás”, principio y fundamento que les ha permitido romper con la etnoeducación y construir la posibilidad de nombrarse por sí mismos haciendo concreta en educación la lucha contra

---

<sup>93</sup> O crime ambiental ocorreu na tarde de 05 de novembro de 2015 no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, quando as barragens de rejeitos de minério se romperam.

la subalternización de los otros mundos que el capital ha construido en estos cinco siglos de modernidad (RAUL MEJIA, 2017, p. 191).

Nesse sentido, falamos de uma educação que se realiza com base em uma memória ancestral por meio da qual eles trazem à tona antigos modos de viver o território e as relações com os ali existentes, emergindo meios e modos sobre como se organizaram e estruturaram as suas culturas ao longo da história, reelaborando e instituindo, assim, uma diversidade de identidades e conhecimentos responsáveis por modos singulares de relações de vidas. Emerge assim uma cosmovisão com raízes comunitárias e não capitalistas, o Bem Viver, como analisa Alberto Acosta (2016):

O Bem Viver enquanto soma e práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas, é ainda um modo de vida em várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela. (ACOSTA, 2016, p. 78).

Essa percepção está implicada em alianças com outros segmentos e outros entes que, de igual modo, buscam alternativas em suas lutas para existir, em contraponto a um padrão de racionalidade ocidental instrumental e a globalização neoliberal.

Exemplo disso são as dinâmicas culturais observadas em territórios em que os indígenas sofreram histórias violentas de submissão e silenciamento. Ainda que sob as ruínas, eles conseguem se reerguer, desde um território destruído e marginalizado, em um difícil processo de se “autoreconhecer e florescer no lixo”, conforme escreve Eliane Potiguara (2018).

Nessa definição, a percepção e o debate da educação indígena se mostra capaz de ampliar a abrangência de uma categoria de interculturalidade, que nos parece relacionada às práticas, às éticas e às interações em um território educativo próprio que refletimos aqui, com motivações nas *retomadas* dos territórios indígenas e sua cosmovisão. Nesse sentido, a “memória do território” compartilhado que ilumina noções de interculturalidade indígena própria, abrange noções que envolvem relações mais que humanas.

Dialogamos com uma noção que encontra centralidade na educação indígena e seu referente na perspectiva da interculturalidade e que não precisa ser pensada necessariamente como perspectiva étnica, nem como um projeto da diferença, mas, e especialmente, como um paradigma que explicita dimensões epistemológicas e antropológicas ampliadas. Um fazer de uma “educação própria” que nos desafia a pensá-la como um projeto de vida não excludente, inclusivo, que se configura como “bem viver”, uma oportunidade para imaginar outros mundos. (ACOSTA, 2016; RAUL MEJIA, 2012b).

O *bien vivir* recebe questionamentos quanto a sua interpretação e adequabilidade à vida prática: “Seria possível o *vivir bien*? Teria sentido um projeto político com um conjunto de ações que intervêm na realidade social [...] no sentido de aplicação com o objetivo de ocasionar transformações nos modos e maneiras de viver?”. (BALDI, 2013, p. 5). A nosso ver, justamente sobre o que nos parece sem sentido incidem as práticas e reivindicações dos povos indígenas.

O líder Ailton Krenak (2019, p. 42), reverberando as vozes dos povos indígenas, provoca a sociedade “colonizada pela ideia de desenvolvimento” a ver a questão sob outro prisma, quando questiona: “Que desenvolvimento nós queremos?”. Pois para muitos povos invadidos, que foram expropriados e colonizados, entre camponeses, quilombolas, indígenas, o “desenvolvimento” dos outros (os políticos, os empresários, os agentes do agronegócio) representa des-envolvimento. Uma perda do que envolvia e preservava um desejado modo de vida, reflete o líder indígena:

Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o lugar que nós vivemos? A gente foi colonizado com a ideia de desenvolvimento. Será que já não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? Se a gente buscar o envolvimento talvez volte a dar certo para os povos originários, as suas formas de organização, seu jeito de pensar o bem-estar, seu jeito de pensar o que é necessário para a gente viver. Precisamos pensar em que tipos de assentamos nós precisamos, que podem ser diferentes das cidades com seus shoppings, seus viadutos, suas avenidas, metrô, etc., que opõe cidade à natureza, floresta, campo (KRENAK, 2019, p. 42).

Uma maior interação com o pensamento indígena se faz necessário para refletir e superar lacunas, ou mesmo limitações que se originam particularmente de um padrão de pensamento que mantêm a oposição e divide humanidade *versus* natureza (ACOSTA, 2019, p. 81). Esse padrão não foi superado e leva a sobreposições e a uma apropriação instrumental de saberes, fazeres e conhecimentos que impossibilita a convivência com respeito e solidariedade, como indica um diálogo intercultural, e como propõe o Bem Viver, respectivamente:

O Bem Viver é um processo em construção e reconstrução que encerra processos históricos-sociais de povos permanentemente marginalizados. Esta proposta não pode ser vista como uma alternativa ao desenvolvimento economicista. Tampouco é um simples convite a retroceder no tempo e reencontrar-se com um mundo idílico, inexistente por definição. E não pode transformar-se em uma sorte de religião com seu catecismo, seus manuais e seus comissários políticos (ACOSTA, 2019, p. 81).

Procuramos explicitar uma reflexão que se faz de mãos dadas com a memória do passado com a ancestralidade, como condição para continuar refletindo e agindo no presente. A energia que brota dessa conjunção que aprende a articular e assumir a fragmentação da vida requer, como uma condição para existir no contemporâneo, interações com as diversidades de vidas para que as relações não se autodestruam. A necessidade de restabelecer relações, nas culturas originárias, emerge como um não depender só e tão somente dos humanos, mas de todos os demais. Na verdade, estas perspectivas iluminam territórios muito antigos, “em ruínas”, e para nós, conflitivos, porque elas também focam as contradições de um pensamento colonizador e, certamente, responsável pela carga de silêncios e destruições no presente.

## CAPÍTULO 2

### A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE: ALDEAMENTOS, CATEQUESE E EDUCAÇÃO

*O pensamento colonial se prolifera como praga. [...] Desperdiçamos a chance de intervir na realidade do país e do povo dispondo de nossos espaços de maneira autoritária, repetidamente nos recolonizamos*  
(Ailton Krenak, 2017)

O fenômeno colonização/catequização rompeu profundamente importantes aspectos da cultura e da tradição em territórios dos povos indígenas. Desafiam-nos, na atualidade, leituras e reflexões que reabilitem histórias de homens e mulheres que foram transformados em “estranhos” em sua própria morada. O potencial de colonização e de dominação permanece como uma longa duração nas histórias e nas mentes das pessoas e coletividades subjugadas pelo poder colonial. Debruçar-se sobre essa velha questão significa ruminar, seletivamente, temas que possam resultar na compreensão de questões atuais mediante a abertura para a memória coletiva. A recuperação crítica da história é um modo de produzir um pensamento vigoroso na história indígena do Espírito Santo, assim como evidenciar padrões de dominação que se pretendem perpetuar nas relações de poder na sociedade contemporânea.

No “Novo Mundo” – que começou a ser conhecida na Europa a partir das viagens de Cristóvão Colombo, em 1492, a serviço dos reis Isabel de Castela e Fernando de Aragão (Espanha), e de Pedro Álvares Cabral, em 1500, a serviço do rei D. Manuel, de Portugal – o contato com culturas muito diferentes daquelas dos povos ibéricos deu origem a um projeto político religioso que teve como principal objetivo “levar o cristianismo até os confins da terra” e conquistar os povos para a civilização.

Em 29 de março de 1549 chegaram à Província de Santa Cruz os primeiros jesuítas. O projeto político religioso a que foram enviados e o contato imediato com culturas

muito diferentes obrigou os primeiros missionários a atentar para formulações de bases práticas e teóricas sólidas, a fim de tornar compatível o anúncio de “Ir (*euntes*), catequizar (*docete*), christianizar (*baptizantes*), conforme a trilogia que constitui a influência missionária e para a qual foram enviados” (CABRAL, 1925, p. 72).<sup>94</sup>

Consideramos um projeto de missão que confirmou seu engajamento no esquema colonial colocado em curso pelas Coroas espanhola e portuguesa. Conforme podemos observar na solicitação do Infante Dom Henrique, ao requerer a construção de um convento em Ceuta, a finalidade e objetivo comparecem muito claros: “para a defesa e o aumento da santa fé e a redução dos infiéis”, conforme analisa Hoonart (1977, p. 35).

Entretanto, não era a qualquer preço que a evangelização deveria ser feita, pois, antes de qualquer coisa, tratava-se de um projeto mais amplo, civilizatório, e, como tal, devia responder a certas regras. Os elementos constitutivos da sociedade, os seres humanos e os demais seres, deviam todos receber a “influência civilizadora”. E essa influência seria uma “pedagogia integral”, que haveria ser obra de um “Educador criterioso”, e que resultaria em “progresso” (CABRAL, 1925, p. 147-148). Foi esse duplo papel civilizador que os jesuítas incorporaram no Novo Mundo, no século XVI, como educadores e formadores do caráter (CABRAL, 1925, p. 148).

Se nas metrópoles de Portugal os jesuítas se dedicaram de maneira especial ao ensino superior, sem dúvida, nas terras de missão, em especial no Brasil, abriram escolas para índios. No Espírito Santo, a igreja fundada pelo jesuíta Afonso Brás e inaugurada em 1551, “já em 1552 proporcionava instrução às crianças mamalucas e índias” (LEITE, 1945, p. 223).<sup>95</sup> No ano seguinte, o padre Brás, superior dos jesuítas no Espírito Santo e fundador do colégio e residência dos jesuítas em Vitória, contata uma Aldeia de índios Tupiniquins a três quilômetros da foz do rio Piraqueaçu.

Em 1584, Anchieta relata que em um dos colégios [no Brasil, possivelmente o da Bahia], já havia 80 meninos, e que eles aprendiam também aulas de “canto e de

---

<sup>94</sup> São bem marcantes essas três funções no propósito da Companhia: Ir, Ensinar, Batizar.

<sup>95</sup> No Espírito Santo, o padre Jesuíta Afonso Brás, que aqui chegou em abril de 1551, deu início à construção da igreja de São Tiago e ao Colégio dos Jesuítas em Vitória, inaugurados em 25 de julho de 1551.

instrumentos de corda e sopro com tanto aproveitamento, que eram de grande admiração para os portugueses” (CABRAL, 1925, p. 151). Em contínuo, o autor relata que esse fato influenciou curiosamente os colégios de ensino superior na Bahia, a ponto de também adotarem esses ensinamentos em suas classes, acrescentando que esses “não queriam ficar vencidos pelos pequeninos”.

Os documentos jesuíticos mais antigos indicam que no início da sua atuação, além da língua dos índios, eles utilizaram também as melodias indígenas, os seus ritmos, metodologia a qual o bispo Sardinha fazia severas críticas. Reclamava que os meninos órfãos eram ensinados a “(...) cantar cantares de Nosso Senhor em sua língua e pelo seu tom gentílico” (*Carta de Pero Sardinha, 1552 apud LEITE, 1940, p. 25*).

No entanto, Holler (2010) acredita que essa prática tenha sido logo abandonada, provavelmente, da mesma forma como ocorreu com o uso de instrumentos indígenas. No século XVI, entretanto, há referências às cantigas traduzidas em língua indígena, e que aos poucos foram se tornando raras, segundo o mesmo autor. Há registros no Maranhão, em 1607, em que se relata sobre procissões nas quais os índios levavam a Virgem Senhora, cantando alternadamente: *Tapác cy angaturana, Santa Maria Christo Yára* (HOLLER, 2010). Outro documento que demonstra que práticas e usos de línguas indígenas persistiram, pelo menos, até o século XVII, é o *Catecismo da doutrina Cristã na língua brasílica da nação Kiriri*, publicado em 1689, em Lisboa. O livro apresenta cantigas na língua indígena dirigidas aos “meninos da doutrina com a versão em versos castelhanos do mesmo metro e de um *Stabat Mater*, traduzido na língua kiriri” (HOLLER, 2010, p. 166). Ainda, segundo este mesmo autor, este livro parece ser “o único documento de um registro musical de cantigas da atuação jesuítica no Brasil colonial”.

Considerando essas questões, reiteramos a importância de investir em um enfoque na história e na prática do trabalho de catequese jesuítica, por meio de aldeamentos, escolas e colégios, no período colonial. Qualquer estudo sobre Educação Indígena que pretenda acercar-se da natureza das resistências indígenas às capturas e às investidas da política econômica e social nos diferentes períodos da história não deve ignorar mais de três séculos de catequese e civilização no Brasil.

Nesse sentido inserimos, neste estudo, uma perspectiva do processo histórico colonizador no Brasil, onde destacamos situações que evidenciam uma dinâmica colonial duradoura e que fizeram parte de um ideal formativo colonial. Nessas dinâmicas verificam-se posturas reducionistas em relação aos indígenas, e, simultaneamente, movimentos de adoção de seus modos de vida. Tratam-se de dinâmicas que mudaram, nos fins e nos meios, a realidade das gentes e do território indígena, através da catequese e da educação e que, certamente, devem ser reconhecidas com seu quinhão de influência e importância nas crises e conflitos que se desdobram até os dias atuais, nas comunidades indígenas e seu entorno.<sup>96</sup>

## **1. Colonização e tramas de poder**

Do processo colonizador do território (hoje Brasil) fizeram parte, inicialmente, a Coroa Portuguesa e a igreja Católica Romana, responsáveis pelo envio de missionários ao “Novo Mundo” para ajudar a “estabelecer a ordem” entre os nativos.<sup>97</sup> Desde o início, a Companhia de Jesus foi um ativo agente no processo colonizador. Não por acaso, um padre da Companhia, Manoel da Nóbrega, se encontrava presente na armada de Tomé de Souza quando este desembarcou na Baía de Todos os Santos, em 29 de março de 1549, acompanhado de mais cinco companheiros (DUSSEL, 1992, p. 11): Tomé de Souza, como primeiro governador geral do Brasil, e Nóbrega, com a função de organizar o trabalho missionário na Bahia, em Ilhéus, Porto Seguro, São Vicente e, mais tarde, Pernambuco e Espírito Santo (CABRAL, 1925, p. 78-79). Iniciava-se o movimento jesuítico mais vigoroso do período colonial no Brasil:

---

<sup>96</sup> O conceito de Colonização é compreendido neste trabalho como processo de estabelecimento em determinadas regiões por grupos estrangeiros, não apenas para habitar, mas também para explorar as riquezas existentes e desenvolver, por meio da catequese ou da imposição, uma nova cultura aos povos indígenas ou aborígenes. Consultar Alfredo Bosi (1992).

<sup>97</sup> Os primeiros Jesuítas que acompanharam o Pe. Manuel da Nóbrega foram: Pe. Leonardo Nunes, Pe. Antônio Pires, Pe. Juan de Azpicuelta Navarro e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome (HOLLER, 2010, p. 26).



O movimento missionário mais vigoroso, mais dinâmico, que o ciclo litorâneo conheceu foi o movimento jesuítico: os seis jovens jesuítas que aportaram na cidade de Salvador em 1549 com Manuel da Nóbrega (1517-1570) começaram uma experiência pioneira nas Américas: os jesuítas só em 1586 passaram para Tucumán na Argentina e em 1553 para o México. Aqui no Brasil já começou em 1553 a famosa experiência dos aldeamentos (HOONAERT, 1970, p. 46).

Os irmãos e os padres da Companhia de Jesus ostentavam o nome “Companhia” não pelo fato de ser uma empresa comercial, mas sim por se tratar de um projeto político iniciado no período em que a Igreja Católica Romana estava empenhada em combater o movimento que se espalhava rapidamente na Europa, o movimento que ficou conhecido como Reforma Protestante.<sup>98</sup> As primeiras missões foram organizadas, assim, sob a lógica do regime do padroado (ou patronato, para os espanhóis), um sistema de compromisso entre a Igreja de Roma e a Coroa. Embora sendo uma organização da Igreja encontrava-se sob o controle dos soberanos de Portugal e da Espanha (CUNHA, 2015).

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534,<sup>99</sup> e nasceu em Paris, no contexto de embate entre a Reforma Protestante, iniciada no século XVI com Martinho Lutero, e a Contrarreforma Católica, que teve seu auge com o Concílio de Trento (1545-1563).<sup>100</sup> Simultaneamente, outro grande acontecimento se desdobrava, em função do esforço expansionista empreendido pelos impérios de Portugal e Espanha, com o “descobrimento” do Novo Mundo.<sup>101</sup>

A Companhia recebeu autorização da Coroa portuguesa para enviar irmãos e padres aos territórios ultramarinos, e estes chegaram a diferentes lugares com grande diversidade e diferenças culturais, como China, Japão, Índia e o continente americano. Para empresa de tamanha envergadura partiram jovens com quase nenhuma experiência missionária e somente com orientações gerais a serem seguidas.

---

<sup>98</sup> Para aprofundar informações sobre o movimento da Reforma Protestante, consultar Walker (1967).

<sup>99</sup> A Companhia de Jesus foi reconhecida pela bula papal *Regimini Militantis ecclesiae*, em 1540. A Ordem foi confirmada dez anos depois, em 1550, por meio da bula *Exposcit Debitum*, do Papa Júlio III, foi aprovada a Fórmula *Instituti da Societatis Iesu*.

<sup>100</sup> A Igreja Católica buscou uma solução para a Reforma que ocorria em seu próprio seio e, no Concílio de Trento (1545 – 1563) foi traçado o plano de reação a este processo.

<sup>101</sup> O apoio ao surgimento e ao desenvolvimento de ordens religiosas a partir do Concílio de Trento teve como objetivo frear o que consideravam como heresia protestante e levar a religião católica aos “Novos Mundos”.

Entretanto, seguindo um princípio da Ordem Jesuíta, trocaram entre si uma rica correspondência nas quais fizeram relatos de suas experiências e descreveram suas impressões sobre os continentes onde atuavam (CUNHA, 2015). Além de arraigados aos fundamentos da Companhia (“Ir, catequizar, cristianizar”), eles carregaram outros pressupostos que se fundiam ao imaginário sobre as terras e os nativos do além-mar, “relatos da perdição do outro”, e que, certamente, permearam a missão a que vieram (SUESS, 2009, p. 23-24).

A “evangelização” na América inicia com a chegada dos missionários franciscanos, dominicanos e agostinianos, em 1524.<sup>102</sup> Passou rapidamente da pregação com a ajuda de *línguas*,<sup>103</sup> como intérpretes, ao aprendizado pessoal de numerosas línguas indígenas, que foram traduzidas em “dicionários, gramáticas, catecismos, confessionais, sermonários” (DUSSEL, 1992, p. 11).

Os jesuítas foram os primeiros a missionar com seu trabalho evangelizador, seguidos pelos missionários da Ordem Franciscana, no litoral da Paraíba até São Vicente. A presença anterior de alguns franciscanos não chegou a constituir presença missionária organizada, e Dussel (1999) atribuiu um sentido caótico a essa primeira fase dos portugueses no Novo Mundo. Para o historiador, o que aconteceu foi principalmente a exploração dos indígenas e do pau-brasil, sucedida pela tentativa de organização, via divisão do território, em capitanias. Esse território recebeu importância, especialmente, como ponto de apoio de passagem à África, ao “mar dos árabes” (Índico) e ao Extremo Oriente (em direção a Goa, Cochim, etc.) (DUSSEL, 1992, p. 10-11).

A primeira fase de dominação, chamada fase do “catolicismo guerreiro” (DUSSEL, 1992, p. 9; NAVARRO, 2006, p. XII; DEL PRIORE, 2016) se faz quando a Cristandade colonial foi justificada pela Igreja Católica Romana e a evangelização se estruturou sob esse modelo, e o fez “por *tabula rasa*”, derivando daí uma religiosidade com característica “mágica”, conforme fórmulas de proteção, do tipo “[...] Nossa Senhora

---

<sup>102</sup> As Ordens religiosas chegaram às Américas com prévio exame e aprovação do Conselho das Índias, fundado em 1524. De acordo com Dussel (1992): Franciscanos: 1524, em *San Juan de Ulua*; Dominicanos, 1526; Agostinianos, 1533; Jesuítas, 1548 (Brasil); Capuchinhos: 1657.

<sup>103</sup> Náufragos que viveram no Brasil e aprenderam a língua tupi serviam como intérpretes, e foram chamados, “línguas” (DEL PRIORE, 2016, p. 23).

dos Remédios defende Cortês dos aztecas, Nossa Senhora da Vitória apoia Álvaro de Castro contra os indígenas”, em *terra brasilis* (DUSSEL, 1992, p. 11).

Del Priore (2016) também acrescentou a essa primeira fase, a ideia de um período onde o escambo se impôs como base das relações, em detrimento de uma base mais racional. Conforme a autora, os portugueses “(...) foram, sim, hábeis em resolver problemas de adaptação e subsistência por meio de hábitos de trocas, bastante experimentados no Mediterrâneo e no Norte da África” (DEL PRIORE, 2016, p. 23), contudo, não deram importância a uma comunicação baseada no confronto intelectual.

A questão de fundo doutrinário sobre o direito dos gentios e das nações indígenas, assim como o caminho a ser seguido pela evangelização, influenciou definitivamente na organização e na vida da Colônia. Por muito tempo essa questão foi controversa na América hispânica e na metrópole. Carneiro da Cunha (1987, p. 54-60) e Beozzo (2009) remontam o debate do direito natural dos povos a períodos anteriores, porém, sua origem recua, no mínimo, ao século XIII, e indicam que não foi travado e/ou iniciado com as descobertas do século XVI.

Diferentes atores, tanto do *Direito Canônico* quanto do *Direito das Gentes* (Direito internacional)<sup>104</sup> posicionaram-se e teceram suas argumentações sobre a questão das “terras descobertas” e seus habitantes naturais. Em 1415, no Concílio de Constança, o Doutor Gil Martins comentou a tomada de Ceuta e defendeu que o caminho das descobertas estava aberto “para os cristãos”: “O Onipotente abriu este caminho para seus cristãos, para que estes possam atuar por ele contra os sarracenos e conseguir a salvação de suas almas” (HOONAERT, 1977, p. 34).

Entre debates e argumentações, em 1442, o direito de padroado<sup>105</sup> significava direito de conquistar, e o sentido das bulas pontifícias designava que “Portugal é senhor dos mares nunca dantes navegado, organizador da Igreja em termos de conquista e

---

<sup>104</sup> O instituto *Direito das gentes* é considerado o instituto que origina os Direitos Humanos juridicamente, na atualidade.

<sup>105</sup> O Direito do padroado se refere a uma forma típica de compromisso entre a Igreja de Roma e a de Portugal, tratando-se, também, de um sistema de organização da Igreja Católica Romana sob o controle dos soberanos de Portugal e da Espanha. Essa relação foi importante no sentido que fez com que a religião fosse percebida como elemento fundamental da identidade portuguesa. Na expansão atuou como elemento de fusão com povos em África, na Ásia e na América (CUNHA, 2015).

redução, planejador da união entre missão e colonização” (HOONAERT, 1977, p. 35). Por fim, a decisão vitoriosa justificou, mais tarde, a outorga de poderes pelos papas, aos reis de Portugal e Espanha para invadir, saquear e apropriar-se das terras, em nome de Deus.<sup>106</sup> Por isso, originalmente, todas as terras no Brasil eram públicas, por pertencerem à Nação Portuguesa, *por direito de conquista*. Depois passaram ao Império e à República, mas sempre como domínio do Estado.<sup>107</sup>

Não se deve esquecer que a posição, embora majoritária, foi confrontada com importantes críticas e argumentos que contestaram a decisão sobre a divisão das terras, e defenderam o direito dos seus habitantes originais. O Cardeal Caetano, em 1510, se pronunciou: “[...] absurdo pretender que o direito de descoberta fosse título válido sobre o Novo Mundo [...]. É do direito das gentes que se conceda ao ocupante o que não é de ninguém [...] estas terras já têm dono, não podem cair sob este título” (MOZAR, 1995).

Dentre as polêmicas estabelecidas sobre os índios, levantava-se dúvida sobre a “humanidade” dos indígenas, se eles seriam, ou não, providos de alma. Esse debate afetava diretamente o trabalho catequético, por certo, e lançava dúvidas sobre a “capacidade de fé” dos nativos, levando os missionários ao desalento.<sup>108</sup> A deliberação sobre essa questão foi divulgada somente com a publicação da bula *Sublimis Deus*, de 1537, por meio da qual foi assegurado que os indígenas eram sim providos de alma e, em consequência, devia ser reconhecida sua humanidade, não sendo mais permitido matá-los a partir daquela data (LUZ, 2006, pp. 107-112).

[...] os índios e todas as demais nações que daqui por diante forem descobertas pelos cristãos por mais que careçam do benefício da fé, não podem ser privados de sua liberdade e do domínio de seus bens; ao contrário,

---

<sup>106</sup> Henrique de Susa, cardeal arcebispo de Ostia (séc. XIII), sustentou que os povos gentios só haviam gozado de soberania até o advento de Cristo e que, por delegação, o papa recebeu de Cristo o poder temporal sobre as coisas e as gentes, podendo transferir este poder e despojar os infiéis de seus reinos.

<sup>107</sup>A transferência das terras que foram consideradas “públicas” deu-se por meio de *concessões de sesmaria* e da data, compra e venda, doação e legitimação de posses. Essa é a origem da regra de que toda a terra sem título de propriedade particular é do domínio público [N.A.].

<sup>108</sup>No Espírito Santo, Nóbrega encontrou com o irmão Alvarez desanimado com a missão de converter os gentios, e lançando dúvidas sobre a efetividade desse esforço. O outro irmão que trabalhava com forja também se encontrava desanimado. Inspirado nas preocupações e nas tarefas desses dois missionários, Nóbrega escreveu o *Diálogo da Conversão do gentio*, no qual lançou também as próprias dúvidas que pairavam sobre o trabalho pelo qual respondia [N.A.].

podem livre e licitamente usar, desfrutar o gozar desta liberdade e domínio".  
(Paulo III).

Na polêmica de quem teria direito ao Novo Mundo foram discutidos vários tratados sobre a servidão natural do gentio em debates organizados em grandes universidades. Em 1550, na Universidade de Salamanca, ocorreu o importante debate entre Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas, para discutir sobre o direito das gentes nas terras descobertas (BEOZZO, 2009, p. 70).

A partir do *Direito Canônico* e do *Direito das Gentes*, Las Casas<sup>109</sup> discutiu também um artigo intitulado "Princípios para defender a justiça dos índios", aspectos da questão aos quais chamou de "Princípios", que deveriam garantir os direitos dos povos indígenas. Las Casas contradisse a obra de Gines de Sepúlveda, intitulada "*Democrates alter, sive de justis belli causis*", que, por sua vez, defendia e justificava o "uso da força e da violência para a evangelização dos indígenas do Novo Mundo" (BEOZZO, 2009, p. 48).

Ao analisar nomenclaturas como "evangelização" e "doutrinação", Hoonert (1977) estimou que tais terminologias fossem tomadas para justificar a opressão:

[...] passou a ser justificativa da opressão e escravização de indígenas e africanos e o discurso de doutrinação e evangelização escondeu-se sob um "discurso guerreiro [pois não coloca] a questão da legitimidade da ordem estabelecida pelo projeto colonial no Brasil" [e tampouco] conseguiu escapar à agressividade deste mesmo projeto [...] mesmo em condições favoráveis (HOONERT, 1977, p. 26-27).

Homens respeitáveis, como Nóbrega, Anchieta, Luís da Grã, Antônio Blasques, Francisco Pires, Afonso Brás, acabaram por aceitar a famosa tese da "conversão só

---

<sup>109</sup> Bartolomé de Las Casas (1474-1566) era formado em Direito pela Universidade de Salamanca. Converteu-se à defesa dos índios e tornou-se Frei Dominicano em 1507. Las Casas engajou-se tenazmente, muitas vezes com o risco de sua própria vida, na denúncia do que se fazia nas terras descobertas e na defesa dos direitos dos povos invadidos.

após a sujeição”, expressa no clássico “Diálogo da Conversão do Gentio”.<sup>110</sup> O *Diálogo* foi escrito por Nóbrega no contexto da crise da missão, durante a qual o próprio provincial se retirou para a aldeia indígena do Rio Vermelho, próximo a cidade de Salvador, para um período de reflexão em razão dos conflitos com o bispo Sardinha e com o governador geral, Duarte Coelho (LEITE, 1954).

O “Diálogo da Conversão do Gentio” remete às circunstâncias da crise e ao seu agravamento pelo desânimo que se abateu sobre alguns missionários, dadas as condições da missão, que não ofereciam o retorno esperado, e as resistências indígenas. A escrita do *Diálogo* precedeu a chegada de Mem de Sá (1558), terceiro governador geral do Brasil, com o qual Nóbrega restabeleceu relações, e, em função da crise, aceitou vincular a política missionária à ação das autoridades civis:

Mem de Sá, em 1558, assumiu o Governo-Geral no Brasil, momento em que os portugueses enfrentavam fortes resistências das tribos indígenas no Espírito Santo, Ilhéus, Bahia e Pernambuco. Nesses levantes, causados por guerras intertribais ou por guerras entre nativos e colonos, os jesuítas auxiliaram o governador atuando como pacificadores dos ameríndios, e os casos mais notáveis foram a guerra contra os Aymorés, em Porto Seguro (1560); e a pacificação dos Tamoyos no Rio de Janeiro (1565) (LUZ, 2006, p. 90).

Após anos de conflitos, e com o controle do litoral e de algumas regiões do interior pelos portugueses, os jesuítas começaram a perceber que essa aliança tinha um preço: a escravização em escala crescente dos indígenas, contra a qual procuravam se posicionar (PREZIA, 2009, p. 95).

A primeira lei contra o cativo dos índios, de 1570, proibiu a escravização de indígenas aliados e aldeados, entretanto, permitiu a escravização destes sob a alegação de Guerra Justa.<sup>111</sup> Nessa situação é perfeitamente observável a diferença irreduzível entre o “índio amigo” e o “gentio bravo”, deferência que passa a

---

<sup>110</sup> O “Diálogo da Conversão do Gentio” foi escrito entre 1556 e 1557, e impresso pela primeira vez em 1880. Para Beozzo (2009), trata-se de um documento único e capital no debate acerca da empresa missionária portuguesa em terras do Brasil, pois levanta um arco grande de questões práticas e teóricas relativas à evangelização do Novo Mundo.

<sup>111</sup> Sobre o tema da legislação indigenista, consultar Beatriz Perrone-Moisés (1992).

corresponder ao corte na legislação e nas políticas indigenistas, que os distingue entre “amigos” e “inimigos” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 115-171).

Beatriz Perrone-Moisés (1992) defende que a querela da liberdade e da condição de conversão dos índios ocupou lugar central nessa contenda, o que pode ser observado na profusão e contradições nas legislações indigenistas, assim como na farta correspondência trocada a esse respeito entre a metrópole e a colônia. As leis coloniais relativas aos índios constituíram-se *locus* de um profícuo debate que envolveu as principais forças políticas coloniais nas metrópoles e no Novo Mundo.

Esse debate envolveu sempre os jesuítas, o que se constata nas inúmeras correspondências trocadas com a metrópole. Em 1585, em carta informando sobre a situação no Brasil, o padre Anchieta intercedeu em favor dos “índios amigos”:

A conversão nestas partes floresceu já muito, porque somente na Baía havia mais de 40 mil cristãos e agora não há 10 mil, porque têm morrido de várias enfermidades [...] porque têm fugido pela terra adentro por causa dos agravos que recebem dois portugueses, que os cativam, féravam, vendiam, apartando-os de suas mulheres e filhos [...], nem terá isto remédio se não vier a lei que *pedimos a Sua Majestade que não sejam cativos nem os possa ninguém férar, nem vender* (ANCHIETA, *Cartas*, 1585, 442-443, grifo nosso).

A legislação indigenista colonial, em seu conjunto, é considerada “contraditória e oscilante”, declara a liberdade com restrições do cativo a alguns casos determinados, e, simultaneamente, abole tais casos legais de cativo, como nas três grandes leis de liberdade absoluta, tais como as de 1609, 1680 e 1755 (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 117; RIBEIRO, B. 2001, p. 153).<sup>112</sup>

Por exemplo, o Regimento das Missões, Alvará nº 1 de abril de 1680, reconheceu os índios como “[...] primários e naturais senhores nas terras que habitavam”, ou, “nas terras em que foram aldeados por missionários”, não havendo a necessidade de legitimar a posse e devendo seus direitos ser preservados diante de concessões de

---

<sup>112</sup> A Lei de 1755 extingue o cativo dos índios. “Nominalmente os índios estavam alforriados”. (RIBEIRO, 2001, p. 153)

terras a particulares.<sup>113</sup> E, com a *Carta Régia de 9 de março de 1718*, a Coroa portuguesa reconheceu e declarou os índios: "(...) livres, e izentos de minha jurisdição, que os não pode obrigar a sahirem das suas terras, para tomarem um modo de vida de que elles se não agradarão" (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 131).

Em 1750, quando D. José I assumiu o poder em Portugal, nomeou Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, como primeiro ministro, responsável por alterar em muitos aspectos a administração político-burocrática da Colônia. Como demonstração das mudanças que colocaria em curso, nomeou seu irmão governador do estado do Grão-Pará e Maranhão, tomou medidas rigorosas contra a Companhia de Jesus, que culminaram na sua expulsão das Colônias portuguesas, nove anos depois, em 1759.<sup>114</sup> Em 3 de maio de 1757, mandou publicar a Lei do Diretório, legislação que pretendia regulamentar as regras de convivência entre índios e colonos.

Como Ministro Pombal cria, em 1757, o regime de *Diretório* (RIBEIRO, 2001) redigido originalmente para os índios assentados em missões da bacia amazônica, mas logo a estendeu, em 1760, aos índios das aldeias do Brasil. Em seu artigo primeiro, ordenava que se observassem as povoações dos índios e que se abolisse a "administração temporal que os Regulares exercem sobre os índios das aldeias", e que este deveriam ser comandados pelos respectivos Principais. Entre as medidas adotadas estava também a determinação para que se falasse a língua da metrópole como única língua, seguida da proibição da "língua geral", e a obrigatoriedade do uso e do ensino da língua portuguesa nas escolas.

---

<sup>113</sup> O texto constitucional brasileiro, em seu art. 231, consagra o instituto do "indigenato". Esse instituto jurídico é de criação do período colonial luso-brasileiro e foi utilizado até hoje de modo contínuo, embora sob diferentes interesses, interpretação e aplicação. Sua origem está no Alvará Real de 1º de abril de 1680. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 141-142). Nele, afirma-se o reconhecimento dos "direitos dos índios, primários e naturaes senhores da terra". O instituto do indigenato afasta a noção de desapropriação, reserva ou destinação de terras aos índios por parte do Poder Público. Tais situações ocorrem, mas são extremamente raras e não se relacionam com o indigenato ou com a noção de direitos congênitos e originários. A terra é indígena originariamente, ou seja, desde sempre (SALGADO, 2017, p. 31-84).

<sup>114</sup> No território espanhol, a expulsão da Companhia de Jesus se deu em 1770 e a sua extinção em 1773, por meio da bula *Dominus ac Redemptor*, do papa Clemente XIV. Importante lembrar que nesse período ocorreram as Guerras Guaraníticas e, em 1750, por meio do Tratado de Limites, a região da Colônia de Sacramento (atual Uruguai), passou a ser possessão Espanhola, em troca da região ao sul de Laguna, que passou à Portugal (Rio Grande do Sul atual) (HOLLER, 2010).



Conforme Artigo 6, relativo ao idioma então usado na Colônia, acusava os jesuítas como responsáveis por uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privado os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservavam”, e recomenda no mesmo artigo:

Para se desterrar este perniciosíssimo abuso será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas Ordens que até agora se não observaram com total ruína Espiritual e Temporal do Estado.

Estavam-se preparando as condições para que um território de natureza plurilíngue se tornasse, oficialmente, monolíngue por força de lei e essa orientação era reafirmada no artigo 7, o qual orientava que fossem instituídas em todas as povoações “Escolas Públicas para meninos e meninas” e estabelecia o que deveria ser ensinado. A de meninos deveria ensinar a “Doutrina Cristã, a ler, escrever e contar na forma em que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas”, e as de meninas deveria instruí-las na “Doutrina Cristã, ler, escrever, fiar”, bem como “fazer rendas, costurar e todos os mais ministérios daquele sexo”.

Havia-se também estipulado que as cabanas comunais, onde houvesse, deveriam ser destruídas para assim forçar as famílias a viverem em habitações separadas e que fossem obrigados a andar vestidos. Determinava também que todos os índios entre treze e catorze anos estavam qualificados para trabalhar para os empreendimentos dos colonizadores, conforme salienta Hemming (2009, p. 128). O autor considera que, na prática, “as demandas de trabalho indígena passaram por cima de quaisquer considerações humanitária” (HEMMING, 2009, p. 78) e, se os índios fossem legalmente homens livres, esperava-se que eles fossem pagos pelos trabalhos que prestavam nas fazendas de particulares, lavouras, nas coletas, nas florestas. No entanto, o autor observa que não era isso que acontecia na Amazônia, por exemplo, quando em troca do seu trabalho recebiam como pagamento “roupas ordinárias de

algodão”, ou bebida alcoólica, como a cachaça (HEMMING, 2009, p. 28), assim como acontecia em muitas outras regiões do Brasil.

Ao mesmo tempo, com o sistema de autogoverno dos índios, a reforma pombalina visou garantir, em primeiro lugar, os interesses do Estado e a transformação dos indígenas, por meio de trabalhos prestados às vilas, a particulares, a si mesmos e às suas famílias, conforme avalia Moreira (2016, p. 239). Para a autora, as reformas pombalinas são consideradas responsáveis por tentar “inovar as relações sociais no mundo colonial ao propor a equiparação de índios e portugueses em termos de direitos políticos e distinção social” (MOREIRA, 2016, p. 239).

De modo geral, a historiografia sobre a história indígena brasileira confirma a tese que apresenta como principal objetivo das leis coloniais a assimilação completa dos “índios amigos” e “pacificados”, e a extinção dos “índios inimigos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 65). Essas análises, atualmente, são corroboradas em estudos de pesquisadores indígenas como Gersen Baniwa (2012), Edson Kayapó (2012), dentre outros.

Com a morte de Dom José I, em 1777, e a assunção de sua filha, D. Maria I, o Marquês de Pombal foi despojado do poder. Em 1788, a rainha mandou investigar a situação dos aldeamentos do Diretório dos Índios e os relatórios que recebeu encontravam-se enviados de críticas veementes acerca da situação dos aldeamentos existentes em todas as regiões do Brasil.

A Carta Régia de 1798 anulou as cláusulas do Diretório dos Índios e “emancipou” os índios aldeados, com a proposta de equipará-los aos demais habitantes do Brasil. Manteve-se alinhada ao pensamento que considera os indígenas incapazes de administrar seus bens, incluindo as terras das aldeias. Resultou, então, que todo o patrimônio indígena ficou sob a custódia da Coroa, que dispunha dele como melhor lhe aprouvesse. Proibia a guerra “ofensiva” mas autorizou a “defensiva” contra os índios, o que dava no mesmo, sendo em 1808 “reeditada a escravidão dos índios por “guerra justa”, por meio de três Cartas Régias de D. João VI. Nesse período os indígenas conhecidos no Espírito Santo e em Minas Gerais como “botocudos” sofrem violentos ataques e tentativas de dizimação (RIBEIRO, 2001, p. 123).

Revogada a Lei do Diretório dos Índios do Pará, inaugura-se um período bastante atípico e curioso na história dos índios e do indigenismo no Brasil. Os indígenas pertencentes às vilas e aos povoados ou aqueles aldeados, legalmente liberados de qualquer tutela, passaram por um processo acentuado de individualização, mas a partir desse momento, no entanto, foram nomeados os *juizes de órfãos* que passam a cuidar dos interesses e contratos dos “índios civilizados”, julgados inaptos para cuidar de seus próprios interesses (HEMMING, 2009; CARNEIRO DA CUNHA, 2012; CUNHA, 2015; MOREIRA, 2017).

Com a revogação do Diretório experimentou-se um vazio na legislação indígena só interrompido com a aprovação do “Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos índios”, em 1845. Na verdade, apenas renovou os objetivos do Diretório dos Índios que, em sua origem, afirmava a intenção da “completa assimilação dos índios”. Seguindo a orientação do Regulamento das Missões, foram estabelecidas diretrizes administrativas mais gerais para o governo dos índios aldeados (CARNEIRO DA CUNHA, 2012).

## **2. Antropofagia em *terra brasilis*<sup>115</sup>**

A Companhia de Jesus obteve prestígio e influência e cresceu rapidamente tornando-se presente em várias partes do continente. No Brasil, a ocupação de diversos pontos do extenso território, com proveito para a Ordem, teve a autorização do poder central e os jesuítas foram se adequando às políticas religiosas da época.

A fim de propagar efetivamente o projeto missionário catequético, era esperado que conseguissem discernir precisos e palpáveis pontos de apoio para a missão à que vieram, e muitas vezes isso se fez de forma intuitiva. Assim que detectadas e identificadas as situações ou elementos favoráveis ao trabalho catequético, logo eram

---

<sup>115</sup> A antropofagia, usada aqui como metáfora, se trata de uma prática ritual indígena na qual o inimigo não era comido por questões de fome, mas com a crença de que aquele que comer o inimigo incorporava as qualidades do indivíduo, como a bravura e a coragem de um guerreiro inimigo. Isso só é possível se houver respeito e mesmo admiração pelo inimigo, e certo convívio para conhecer e, enfim, deglutir suas qualidades.

inseridos ao conjunto das práticas missionárias. Do mesmo modo, práticas produtivas necessárias à sobrevivência e manutenção dos jesuítas foram organizadas e se expandiram às práticas comerciais e políticas, que foram controladas pela Companhia por mais de dois séculos. Tais práticas foram responsáveis, ao final, pela retaliação que a Ordem sofreu mais tarde, quando foi expulsa dos domínios coloniais portugueses e seus bens e propriedades amealhados por mais de dois séculos foram devassados e confiscados no processo instaurado, entre 1759-1760, pelo Marquês de Pombal, ministro da Coroa (SANTOS, 2018).

A partir da “colonização mais orgânica” do território e suas gentes (DUSSEL, 1992), os jesuítas construíram um complexo religioso, político e econômico forte, que os colocava em vantagem sobre os demais empreendedores e sujeitos coloniais. A estrutura montada por eles abrangia negócios que envolveram desde aldeamentos onde administravam os nativos, as fazendas de produção de algodão, gado, alimentos, escolas e colégios para crianças indígenas e de colonos (SANTOS, 2014; CUNHA, 2015; RIBEIRO, 2018).

Todo esse conjunto, que em muito contribuiu para realizar uma “colonização mais orgânica” (DUSSEL, 1992), serviu também para colocar a Companhia em uma posição vantajosa sobre os demais sujeitos que empreendiam no território colonial, assim como serviu ao processo que resultou na extinção da Companhia, quase três séculos depois de sua chegada ao Brasil.

Oposições e conflitos com fazendeiros e colonos ao trabalho dos irmãos e padres jesuítas sempre existiram, como foi o caso do Senhor de engenho Gabriel Soares de Sousa,<sup>116</sup> importante integrante do grupo de descontentes e opositores à atuação dos padres no Brasil [desde a Baía] (SANTOS, 2014). O teor denunciatório contra os padres e missionários constituía-se de acusações de infidelidade à missão a eles confiada, já que se valiam de sua posição e atuavam com ganância pelo modo como haviam organizado a sua empresa, o seu funcionamento econômico, por meio de ilícitos, como o uso da mão de obra indígena escrava (RIBEIRO, 2015).

---

<sup>116</sup> Gabriel Soares de Souza chegou ao Brasil em 1569 para administrar seu engenho em Jaguaripe, Bahia. Deixou relatos importantes sobre a vida cotidiana e costumes Tupinambá.

Conhecedores do jogo de poder agem também em interesse próprio ao denunciarem a utilização dos indígenas como mão-de-obra escrava, assim como quando os acusam de má conduta e outros delitos cometidos contra a população não índia: apropriação de suas terras e destruição de suas lavouras por meio do comando de milícias de índios devotos; de práticas imorais e rituais impuros, o que depõem contra a liturgia da Igreja Católica Romana, conforme podemos ler nos autos da Devassa (SANTOS, 2014, p. 36-38).

Alguns aspectos da Devassa merecem atenção mais acurada, pois entre todos os depoentes, sessenta e três ao todo, “nenhum apresentou opinião favorável aos jesuítas, o que denota a antipatia pelos inacianos entre *os que foram escolhidos*” (RIBEIRO, 2018, p. 12. Grifo meu).<sup>117</sup> É importante considerar que tratava-se de um período ímpar, no qual havia interesse do Marquês de Pombal em justificar suas decisões em relação à Companhia de Jesus. Tratava-se de um processo de grandes disputas que não se limitava aos colonos e jesuítas, mas que envolveu também outras ordens religiosas no território.<sup>118</sup>

Para além da tarefa de missionar, e a despeito das acusações de procedimentos imorais e de controle e domínio dos indígenas, o acúmulo de bens e posses pelos jesuítas foi, certamente, um forte argumento para a acusação na Devassa em 1760, realizada contra a Companhia no Espírito Santo. As testemunhas arroladas entre os habitantes da colônia testemunharam, entre outras questões, contra a pretensão dos jesuítas no controle estratégico dos negócios, na qualidade de administradores das aldeias de missão.

No relato do processo da devassa no Espírito Santo, pode-se observar também que os missionários detinham um poderio militar, organizado com grupos de indígenas. Foram acusados de “controlar milícias de índios das aldeias”. Ao mesmo tempo em

---

<sup>117</sup> Na comarca de Vitória foram escolhidos 23 depoentes; os demais foram selecionados nas aldeias administradas pelos inacianos: Vila de Beneventes (antiga aldeia de Ereritiba) e aldeamentos dos Reis Magos.

<sup>118</sup> Embora os jesuítas tenham exercido papel decisivo na colonização e na catequese dos indígenas no Brasil, outras ordens religiosas, pouco destacadas, como a dos Franciscanos e dos Mercedários, tiveram atuação de norte a sul do território brasileiro, atuando com diferentes povos indígenas, organizando ações missionárias e colonizadoras, muitas vezes em concorrência umas às outras, mostrando-se importantes em várias fases do processo colonizador na constituição das redes de poder.

que protegiam alguns eleitos, ameaçavam os seus contrários. Entretanto, deve-se reconhecer que eram considerados e respeitados como um “poderio ofensivo que repetidas vezes desbaratou as esquadras invasoras”, conforme destaca Ribeiro:

[...] também afastava o perigo interno representado pelas rebeliões de escravizados e pelos índios *bravios* que não se deixavam aldear: os temidos Puri, Goitacazes, Aimorés e tantas outras etnias que, à falta de identificação, eram referidas apenas como *botocudos* (RIBEIRO, 2018, p. 17).

Quase três séculos de atritos e denúncias contra a Companhia de Jesus por parte de colonos e fazendeiros, e vice-versa, iniciou-se o processo de expulsão dos jesuítas do Espírito Santo. Em 1761, com o Alvará do cardeal Francisco Saldanha da Gama, deu-se início ao processo da Devassa com o objetivo de apurar os supostos delitos cometidos pelos padres da Companhia de Jesus, durante a sua longa permanência no Espírito Santo, conforme Santos (2014). Ao Comissário do Santo Ofício e Visitador no Espírito Santo foram conferidos poderes, entre outros, para “inquirir, examinar, e devassar do procedimento, vida, e costumes dos Religiosos da Companhia de Jesus, assim em comum, como em particular” (RIBEIRO, 2018, p. 8).<sup>119</sup> Durante o período de permanência e atuação no território colonial, os jesuítas conseguiram organizar, em nome da Companhia, trinta e seis missões, vinte e cinco residências e dezessete colégios e seminários, em pontos estratégicos do território brasileiro (SANTOS, 2014; RIBEIRO, 2018).

Quando o Marquês de Pombal, e primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, ordenou a expulsão dos jesuítas de todas as colônias portuguesas, haviam transcorridos dois séculos da permanência da Companhia no Brasil. A partir de então os índios foram proclamados vassallos da Coroa e os bens da Ordem jesuítica foram confiscados e colocados à disposição e à serviço da Coroa e de seus favorecidos.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> Em 1759 a Companhia de Jesus foi declarada expulsa do Brasil e dos domínios do Império Português. O vigário da vila de Nossa Senhora da Conceição de Guarapari, padre Antônio Esteves Ribeiro, foi instalado na função de Comissário e Visitador. Para maiores detalhes sobre o documento da Devassa, consultar Santos (2014) e Ribeiro (2018).

<sup>120</sup> A Ordem foi expulsa do Paraguai, Chile, Peru, Quito, Nova Granada, México e das Filipinas, e foram deportados 2.617 jesuítas entre 1768 e 1769 (DUSSEL, 1992, p. 639).

[...] logo após a expulsão dos jesuítas e a transformação das antigas aldeias em vilas, se iniciou um processo de penetração dos colonos luso-brasileiros nas antigas terras das aldeias, através do mecanismo da concessão de foros perpétuos pelas Câmaras municipais, formadas, supostamente, pelos antigos índios aldeados, como determinava a nova legislação que criara as vilas. E esse processo se estendeu também à antiga aldeia de Reritiba, transformada na Vila Nova de Benevente (SANTOS, 2014, p. 47).

A expulsão dos jesuítas criou as condições para a repartição dos índios entre moradores da colônia que, então, estavam autorizados a forçarem os índios não aldeados a trabalhos nas fazendas, nas Entradas para o sertão e como carregadores, dentre outros trabalhos. Quando o bispo do Rio de Janeiro, José da Silva Caetano Coutinho visita o Espírito Santo, em 1812, e em sua estada em Nova Almeida registrou: Tenho gostado muito destes índios, e cada vez tenho mais pena de que sejam tão maltratados pelos governos: em toda parte se sentem e se lamentam as suas continuas emigrações” (COUTINHO, 2002, p. 89).

As “emigrações”, as quais refere-se o bispo, são as forçadas pelo governo da capitania que obrigava que eles fosse realizar trabalhos forçados em lavouras ou serviços públicos. Temos, assim, um Estado que se manteve “zeloso”, estimulando os particulares para o recrutamento de índios, para os trabalhos públicos e particulares, com a escusa de que, por meio do trabalho, facilitariam ou apressariam a sua inserção e assimilação à sociedade nascente.

O Bispo Caetano Coutinho realizou cerca de duas mil crismas nos dois primeiros dias de sua permanência em Nova Almeida. Ele anota que neste mesmo período viviam cerca de três mil índios na região, e que muitos habitavam “mata a dentro” e ainda falavam a língua:

[...] entende também muita parte da língua geral basílica, que lhe é muito necessária, porque muitos índios, especialmente as mulheres, pela criação dos jesuítas, não entende o português; e até a mim me foi preciso no ato de crismar estar dizendo a cada passo “maram penderei” – diga o seu nome – “pôssuca” – ponha mão – “Yei pô pira” – levante as mãos - etc. (COUTINHO, 2002, p. 88)

Desde 1823 vigoravam em muitas partes do Brasil, oficialmente, aldeamentos organizados às próprias expensas dos particulares, que tinham plenos poderes para “pacificar” os indígenas, tornando-os “trabalhadores” a serviço da Coroa e dos particulares.<sup>121</sup> Com tais compromissos e obrigações esses senhores se tornavam dignos de receber títulos beneméritos e homenagens, por parte do governo.

Foi permitido aos indígenas “amigos” fazerem arrendamento e aforamento das terras, contudo, só após doze anos de cultivo e comprovado “bom comportamento” eles poderiam receber as terras trabalhadas. Deu-se ênfase, a partir de então, a aproximação dos nativos com os habitantes das vilas e povoados, à migração de colonos para as regiões tradicionalmente habitadas pelos indígenas, aos deslocamentos forçados de quem resistisse, e, em definitivo, proibiu-se o uso da *língua geral* e demais línguas indígenas, sob pena de prisão e mesmo de condenação à morte.

Assegurava-se, assim, a garantia dos interesses do Estado através da invasão contínua dos territórios e territorialidades indígenas, com sua consequente expulsão e aniquilamento. Aliado a isto, entrou efetivamente em curso o projeto que pretendia transformá-los em trabalhadores e prestadores de serviços às vilas e particulares. Dessa forma, assim que os indígenas foram proclamados “integrados e assimilados”, recebiam também a obrigação de manter a si mesmos e suas famílias, conforme preconizava a lei.<sup>122</sup>

O que sucedeu a partir de então foram concessões de sesmarias a quem tivesse interesse em cultivá-las. As matas de uso dos indígenas foram “rateadas” por determinação dos Presidentes de Províncias. Uma das consequências foi a interdição das condições propícias à sobrevivência dos indígenas nesses habitats, conforme

---

<sup>121</sup> Um conjunto de obras do governo interino de Inácio Pereira de Barcelos, em 1812, foi realizado em conjunto com fazendeiros, como foi o caso da desobstrução do canal em Caçaroca, nos fins do século XVIII, para comunicar as águas dos rios Jucu e Marinho, obra realizada, segundo Basílio Daemon, com mão de obra escrava indígena (COUTINHO, 1812, p. 135).

<sup>122</sup> Estava em curso entre os intelectuais o projeto de uma “identidade nacional” e destacaram-se nesse debate alguns nomes que buscaram imprimir ao Brasil o *status* de “nação”, entre eles encontram-se Karl Von Martius, Francisco Adolfo Varnhagen e indianistas como José de Alencar, Gonçalves de Magalhães e José Bonifácio.



depreendemos dos Relatórios do Presidente da Província do Espírito Santo, que autorizou que as terras e matas fossem divididas: “Rateiem-se as matas para se lhes tirarem os coutos, e que isolados [os índios] busquem os recursos entre nós, e se amoldem aos nossos costumes” (Relatório de Accioli de Vasconcellos ao visconde de São Leopoldo, Vitória, 04/08/1826).<sup>123</sup>

O espírito “integrador” do Diretório permanecia forte, e essa força pode ser reconhecida sob diferentes modos, em diversas circunstâncias, como no caso do texto da Primeira Legislação do Império do Brasil, em 1824, quando se constata o total silêncio e ausência de menção sobre os indígenas em território brasileiro. Pode-se concluir que o objetivo de assimilação, perseguido por três séculos, procurou completar-se por meio de uma legislação bastante controversa em diferentes períodos da história.

A promulgação da Lei de Terras, de 1850, regulamentada em 1854, Decisão n. 92 do Império, pode ser compreendida por esse mesmo viés, atrelada à justificativa de “civilizar hordas selvagens”, pois determinou que as terras dos indígenas que não vivessem mais aldeados fossem incorporadas às terras da União. Em 1887 os foros dos terrenos das extintas aldeias de índios passaram para os municípios, como expressa na Lei 3.348, de 20 de outubro de 1887. Além de ser um “problema de extinção ou assimilação” a questão indígena tornava-se, também, uma “questão de terra”.

No Espírito Santo, na região onde vivem atualmente os Tupinikim e os Guarani, a primeira documentação relativa à questão fundiária foi encontrada no registro de uma sesmaria de propriedade do Tenente-Coronel José Alves da Cunha Bastos, datada de 12 de junho de 1855 (MELO JÚNIOR, 2014, p. 102). O documento informa acerca de “um sítio na região denominada Morobá, nos fundos do Soasú e margem norte do rio Piraqueassú, no qual tem um estabelecimento agrícola”.<sup>124</sup> Isso indica que Soassú, naquele tempo, apontada pelos Tupinikim como a área onde estava localizada antiga aldeia era tomada pelas matas, e, embora de uso indígena, a terra foi considerada

---

<sup>123</sup> O relatório encontra-se citado na obra de Carneiro da Cunha (2013).

<sup>124</sup> Registro Paroquial das Terras da Paróquia de Aracruz, aberto em 04 de outubro de 1854 pelo padre Santos (p. 102): “[...] não havendo outro registro de qualquer pessoa se dizendo posseira ou proprietária das terras de Sauassú”.

“terra devoluta”. Com a mudança na legislação fundiária e o impacto do projeto da nação que surgia, a região passou a receber outros moradores, assim como imigrantes europeus, responsáveis por abrir as matas para construírem suas primeiras instalações.<sup>125</sup>

Paralelamente, constata-se cada vez mais que se amplia o silêncio sobre a existência dos povos indígenas, e novas terminologias como, “caboclo, pardo, mestiço” começaram a vigorar com maior frequência para se referir aos indígenas. Nesse sentido, os processos pelos quais se tentou impor e sedimentar modelos, hábitos e novas práticas, sempre estiveram/estão em curso no território indígena, desconstituindo/restituindo identidades étnicas e culturais, num projeto cuja maior característica e objetivo foi/é o apagamento de sinais e rastros capazes de identificá-los enquanto um povo ou etnia indígena, no território que se encontrava/encontra interditado sob a perspectiva do processo colonizador.

### **3. Antropofagia e barroco colonial<sup>126</sup>**

As transformações que os jesuítas pretendiam imprimir ao Novo Mundo no plano moral, religioso e econômico demandavam experimentos novos e necessários para instaurar a nova/velha ordem. Nesse sentido, à catequese aliou-se a educação, quando avaliado que tal ordem não poderia ser instituída sem um e sem outro projeto.

A consideração e o estranhamento dos missionários a respeito da realidade percebida ampararam um conhecimento mais arraigado, especialmente em um mundo onde a experiência e o saber missionário não encontravam bases para o comando pretendido. Onde o saber forasteiro missionário era anulado pelas práticas indígenas

---

<sup>125</sup> Considerar que nesse período, desde 1847, estavam chegando grupos de imigrantes provenientes de diferentes regiões da Europa.

<sup>126</sup> Antropofagia aqui se vincula à “deglutição” dos estilos e modelos estrangeiros para produção de algo diferente, e também é usado como metáfora do que coexiste, simultaneamente, e que se apropria do outro para criar novas realidades. Já a analogia barroca procura evidenciar especialmente [...] a situação de dissolução das certezas e fundamentos últimos. O drama barroco, na leitura benjaminiana, denota um novo modo de perceber o mundo em que o sofrimento aparecia cada vez mais como o substrato inalterável da história humana. História de ruínas e catástrofes, história que traz em si a marca das grandes derrotas e ambiente impregnado de torpor.

retomadas sempre de novo, e as categorias conceituais religiosas como “obediência, pobreza, pureza”, ou castidade, não tinha significado, era indispensável aguçar o olhar, e eles o fizeram desde uma autonomia pouco comum às ordens religiosas, daquele período.

Entravam em confronto visões e modos de vida indígenas e não indígenas que se tencionam, inviabilizando a simples sobreposição de uma visão única, apresentada pelos missionários, inspirada em um modelo de Cristandade que pretendia anular e subordinar de maneira drástica as diferenças culturais. A potencialidade do embate de mundos, por meio da reunião de jesuítas e indígenas em um mesmo espaço – aldeamentos – pode ser percebida sob múltiplos ângulos, mas, e de maneira especial, na abdicação do latim e do português pelos missionários nos autos e nos rituais sagrados, e na *captura da língua indígena* preponderante no litoral, para transformá-la em veículo e gesto da “conversão do gentio”. Coexistiam, assim, com a pregação, os cantos e os autos religiosos indigenizados.

No intento de tornar o ambiente *estranho* mais permeável, mais “palatável” a ambos, realizaram o esforço para o reconhecimento das línguas o que resultou original. Tomou-se por base o Tupi-guarani falado pelos povos dominantes do litoral, um processo que encerrou com a sistematização de uma única língua, convertido pelos jesuítas em *língua geral* (MELIÁ, 1998; CHAMORRO, 2009; FREIRE, 2020; HOLANDA, 1995). José Ribamar Bessa Freire (2020) considera que a primeira política linguística adotada por Portugal e que impactou diretamente os povos indígenas ocorreu no início do período colonial e visava a comunicação para extração do sobretrabalho indígena. Com o seu fracasso entrou em vigor uma segunda política de línguas e como estratégia utilizou-se os denominados *línguas*, capazes de traduzir ordens e ensinamentos dos colonizadores para as línguas dos povos que aqui habitavam.

Os Tupi eram reconhecidos e temidos por imporem às tribos que combatiam o uso da própria língua. Assim fizeram com o português dos primeiros séculos da conquista, influenciando-o decisivamente no seu linguajar, como afirma Costa (1938). O processo catequético e civilizador, amparado pela nova língua, facilitou para os missionários o serviço de missionar. O uso da língua geral se estendeu aos demais

habitantes da Colônia dos primeiros séculos, mantendo-se, dessa forma, a predominância do Tupi sobre as demais línguas, incluindo as indígenas, contudo, desta vez “canibalizada” pelos jesuítas que a *converteram* em língua de colonização e civilização da nova ordem.

A primeira geração de jesuítas lançou mão dos chamados *línguas* para fins de conversão do “gentio” e, posteriormente, fez o controle da língua por meio de gramáticas, dicionários e catecismos, conforme Chamorro (2009, p. 81). A autora faz uma advertência em relação à questão que, sob uma autoridade linguística não indígena, pretendeu standardizar a língua “a nível fonológico e lexical [e, assim] acabou fixando uma série de significados novos” (2009, p. 81). Repercute, assim, a afirmação de Meliá (1998), para o qual não há dúvidas de que o objetivo central ligado ao domínio da língua, sobretudo, foi expressar o pensamento e a cultura europeia cristã em língua nativa, por meio da mobilização das línguas indígenas como instrumento de colonização. E, conforme o seu alerta, pôde-se colonizar e dominar em língua indígena/nativa.

Considerando as condições econômico-sociais e culturais nos anos que os jesuítas missionaram em território colonial português, por suposto que a atenção e sistematização de uma língua indígena predominante se tornou fundamental no contato com os nativos, permitindo-lhes exercer, com destaque, o papel catalisador no processo colonização/dominação.<sup>127</sup> Nesses termos, a estratégia de “educar” os índios em sua própria língua, como compreendido por Meliá (1979) e Chamorro (2009), está implicada com o processo de colonizar/catequisar/*desindianizar*.

Nos primeiros contatos com o Novo Mundo, os europeus revelaram suas impressões – e intenções – sobre os nativos. Américo Vesúcio, em 1502, registrou que eles viviam “segundo a natureza [o que, segundo parece, o autorizou a afirmar que eles viviam], sem rei e sem obedecer a ninguém” (POMPA, 2003, p. 43). Constatação

---

<sup>127</sup> Em 1567 o padre Vegas foi para São Vicente (RJ), onde tomou contato com os Maromomi e se tornou um ardoroso defensor do ensino das línguas indígenas nas casas de formação jesuítas. Nessa língua traduziu o catecismo tupi, além de elaborar, com o padre Anchieta, uma gramática. Em uma de suas cartas ao Padre Geral Aquaviva (21/3/1585) ele faz longas considerações sobre a necessidade do aprendizado da língua indígena: “[...] Manda a todos que são missionários que aprendam e saibam a língua da terra, e, a nenhum consente que se ordene de ordens sacra [...] sem que primeiro saibam aprendam porque muitos poucos a queriam aprender e saber, e dar-se a ela (PRÉZIA, 2009, p. 97).

também feita por Pero Magalhães Gândavo, quando de sua passagem pela Costa do Brasil: “a língua falada, [...] carece de três letras [...] não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO, 1980, p. 52). Tais impressões reaparecem e são corroboradas em carta de Nóbrega que, pelo fato de não identificar na pronúncia dos índios as três letras (R, L, F) concluiu que essa era a razão pela qual eles não tinham “nem Rei, nem Lei e nem Fé”, portanto, eram coletivos totalmente desprovidos de organização. Ou seja, uma visão que revela sobre uma ausência do tripé *faltante* no Novo Mundo, e, sobre o qual, se sustenta e organiza a civilização ocidental: Estado-legislação-religião.

Este importante e curioso detalhe observado pelo viés da colonização é revelador, pois, o ouvido, o olhar e a fala denunciavam e anunciavam a dificuldade do “gentio brasilis” se converter, porque de sua não organização originava-se um modo de vida bárbaro e pecaminoso. Mas não se trata somente de um olhar viciado, já que outros agentes perceberam situações semelhantes, porém dignas de nota pela sua inversão.

Sob a observação e o olhar do senhor de engenho, Gabriel Soares de Souza, registrou-se a conduta dos chefes Tupi que, após se deslocarem com seu grupo para outro território, reconstruíam suas aldeias:

[...] a despeito da sua maior responsabilidade e prestígio, ele permanecia igual a seus seguidores na execução das tarefas produtivas. Da mesma forma, os limites da autoridade dos chefes sempre permaneciam sujeitos aos consentimentos de seus seguidores. [...] Os primeiros jesuítas, por sua vez, lamentam com frequência a ausência de um “rei”, entre os Tupi, reconhecendo que a fragmentação política servia de obstáculo ao seu trabalho [...] (MONTEIRO, 1994, p. 23).

Para que os nativos pudessem ser catequizados, os jesuítas perceberam que era necessário que eles abandonassem comportamentos identificados com traços de selvageria ou de “inconstância” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 192). Nesse sentido, para esses missionários, a conversão dos índios haveria de ser uma tarefa

não muito simples já que não havia “Rei nas Aldeias e casas”, mas só seu “Principal” (MONTEIRO, 1994, p. 23).

Outra dificuldade aferida foi o deslocamento em diferentes níveis de itinerário e nomadismo que predominava entre os indígenas, e que os tornava, segundo concluíram os jesuítas, menos permeáveis às mudanças desejáveis pela catequização. Os jesuítas logo concluíram que a criança indígena seria mais propícia à catequese, e que a infância deveria ser mantida “a salvo” de certas práticas e valores culturais de seus pais, valores esses considerados nocivos à vida cristã dos futuros discípulos (DEL PRIORE, 2016; CARNEIRO DA CUNHA, 2012). A solução encontrada para tal foi a instalação de escolas para os meninos índios.

Como homens de Igreja, os jesuítas acreditavam no papel civilizador que exerciam como missionários. E o cumpriram com a crença de que, a fim de pacificar os gentios, eles seriam o elemento articulador das etnias indígenas e dos demais grupos que se estabeleceram na colônia. Nesse contexto de experimento missionário catequético educativo uma das primeiras questões sobre as quais se ocuparam, certamente, foi a de uma estratégia para pôr fim aos “costumes bárbaros” que afrontavam a moral cristã.

Para a organização e estruturação do trabalho, uma das medidas tomadas foi a implantação de um duplo sistema: o de *aldeamentos*, onde eram instalados os diferentes grupos indígenas “descidos” dos sertões (interior); e, o das escolas, para internação dos meninos índios.

A estratégia de juntar todos em um mesmo lugar fixo, em um esforço para sedentarizar, não foi, certamente, um projeto de fora, mas, sim, fruto da observação, adaptações e experimentos no Novo Mundo. Em suas cartas os missionários costumavam reclamar, inicialmente, dos resultados do seu trabalho e das condições em que se encontravam. Explicavam que aquilo que era ensinado, “por falta de exercício e de exemplo”, se põe a perder logo depois: “[...]. Quantas vezes, com o nomadismo intermitente dos índios, ao voltarem os Padres a uma povoação, que deixaram animada, pouco antes, em lugar dela achavam cinza!!” (*Carta de Luiz de Grã a Santo Inácio, 07 de abril de 1557 apud LEITE, 1940, p. 42*).

Nessas condições, os aldeamentos se objetivam em função do “nomadismo” indígena, bem como justificaram-se por receio dos perigos que os padres corriam ao se deslocarem até as aldeias para missionar, pois, tantas vezes eles precisavam retomar o percurso, e muitas vezes em vão.

A segregação dos indígenas em grandes aldeias – aldeamentos –, onde eram reunidos grupos diferentes e opostos, desencadeou algumas revoltas entre muitos deles, acostumados a uma vida mais dispersa e autônoma. Havia grupos que se degradaram por serem forçados às grandes concentrações e ao sedentarismo absoluto e, como resultado, se rebelavam, fugiam e se negavam às obrigações que lhes eram impostas como forma de controle e domesticação. Outros buscavam nos aldeamentos proteção, mesmo que temporária, contra os inimigos que guerreavam e hostilizavam grupos menores.

Concomitante à estratégia de sedentarizar os indígenas em aldeamentos, o trabalho seguia com as recomendações de José de Anchieta, para que os irmãos afastassem as crianças do convívio com os seus pais e com os outros adultos, pois suas práticas eram consideradas “influências perniciosas” para os jovens. Segundo as cartas dos jesuítas, inicialmente eram os adultos que não queriam a palavra da salvação e resistiam à conversão ao verdadeiro culto de Deus.

Entre as práticas indígenas com as quais os missionários foram confrontados, o canibalismo, certamente, perturbou profundamente e causou inevitavelmente um grande choque cultural,<sup>128</sup> exigindo uma imediata intervenção. O padre Manoel da Nóbrega, em uma de suas cartas, descreveu ao provincial da Ordem a razão e os objetivos das medidas tomadas:

A lei, que lhes hão de dar, é defender-lhes [de] comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirando-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos; tendo terras repartidas que lhes bastem e com estes Padres da Companhia

---

<sup>128</sup> O antropólogo Kalvero Oberg formulou o conceito “choque cultural” em 1960. Segundo o estudioso, choque cultural “refere-se a reações problemáticas que podem ocorrer quando alguém permanece em um contato cultural desconhecido, por curto ou por longo prazo” (1960, p. 177-182).

para os doutrinarem (*Carta de Nóbrega a Vieira*, 08 de maio de 1558 *apud* LEITE, 1940, p. 79).

Os jesuítas entenderam que só poderiam incorrer sobre as práticas indígenas que se chocavam com a moral cristã se incidissem por meio de “ações educativas e pedagógicas” em seus tempos e hábitos culturais. Sob esse prisma é inegável que os missionários jesuítas identificaram uma relação orgânica entre cultura e educação, e seu vínculo com tempo, hábitos, crenças, valores, conhecimentos, quer pensemos *educação* em seu sentido amplo, ou mais restrito, como a escola.

No entanto, eles perceberam que a sedentarização forçada não era a garantia, por si só, da conversão e/ou civilização dos *gentios*, e menos ainda seria se os deixassem à mercê dos colonos e fazendeiros que, segundo os padres, “se serviam deles como fazem dos índios da Guiné, dizia o Padre Vieira, e lhes dão uma espiga de ração por dia” (PRÉZIA, 2009, p. 104). As denúncias sobre a pretensão dos colonos e fazendeiros são recorrentes nas cartas e constantes as acusações de que eles pretendiam recrutar indígenas como mão de obra cativa. A vida de um índio cativo alcançava entre seis e nove anos, e muitos morriam nos aldeamentos em razão da gripe, peste, varíola, entre outras doenças de origem europeia contra as quais não possuíam imunidade.

O contexto territorial colonial abrigava uma complexidade de interesses, grupos étnicos, indígenas e não indígenas, encontrando-se distintos mundos em construção, com identidades que interagem e se agenciavam em um contexto hierárquico escravocrata e desigual (SCHWARTZ, 1987). Nesse sentido, podemos reconhecê-los como sujeitos contemporâneos que se alçaram nesses empreendimentos e reelaborações, aderidos há um tempo nem linear, nem fechado, onde tudo poderia acontecer. Certamente, jesuítas, índios e colonos se influenciaram pelas diferentes dinâmicas de interação/exploração em processo nesse território, que não deve ser compreendido somente como um *locus* das grandes narrativas lineares, e tão pouco como *chronos* ocidentalizado, passível de quantificação ou de influência, com o objetivo e pretensão de controle dos dias e das horas.



#### 4. A colonialidade do poder: Des/indigenizar o tempo, os dias e as horas

No sistema erigido para catequiza e “civilizar”, os padres administradores trabalharam no sentido de manter uma organização baseada em um tempo no qual os próprios índios deveriam dar conta de executar os trabalhos nas roças e produzir maior quantidade de alimentos para se alimentar e, se necessário, trocar com os portugueses que estavam sempre à espreita e organizando caçadas para aprisionar indígenas aldeados, para os trabalhos nas fazendas.

As crianças deveriam, também, seguir uma rotina estabelecida nas escolas, preenchendo todas as horas livres, evitando tempos ociosos. Seus dias eram limitados pelas ladainhas, rezas, missas, doutrinas, aulas de ler e escrever, cantos e festas religiosas, ocupando a manhã e a tarde das crianças.

Para cumprimento do projeto catequético-educativo os jesuítas desenvolveram uma estrutura que, se observada em seu conjunto, encontrava-se disposta sobre dois planos fundamentais (CABRAL, 1925; HOLLER, 2010): as escolas de ler, escrever e contar, direcionadas às crianças pequenas e os colégios, voltados à instrução superior dos adolescentes. De Lisboa foram enviados oito meninos do Colégio dos Órfãos, em 1550, para serem educados no primeiro colégio da Companhia nas Américas, o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia. Em 1551 chegaram de dezoito a vinte meninos, com o propósito de atrair os primeiros meninos índios para a escola dos jesuítas. (HOLLER, 2010, p. 51).<sup>129</sup> O padre Cardim registrou que a primeira aula de ler e escrever em Ilhéus foi ministrada pelos padres jesuítas, assim também como as “[...] das aldeias do Espírito Santo, Santo Antônio e São João, nas cercanias da Bahia” (*Annua de 1584 apud CABRAL, 1925, p. 152-153*):

[...] em todas [aldeias] havia escolas de ler e escrever, aonde os Padres ensinavam os meninos Índios, e a alguns mais hábeis também ensinam a cantar, cantar e tanger; tudo tomam muito bem, e ha já muitos que tanger frutas, violas e cravo e officiam missas em canto de orgam, coisa que os

---

<sup>129</sup> Lembramos que até essa data a *Ratio studiorum* não havia sido elaborado, o que ocorreu apenas entre os anos de 1591 e 1599 após amplos experimentos nos continentes onde atuaram os Jesuítas.

pais estimam muito. Estes meninos fallam portuguez, cantam a doutrina pelas ruas e encomendam as almas do purgatório.

Os missionários acreditavam que os pais entregavam os filhos “de boa vontade para serem ensinados, pois sucederiam a seus pais, e poderiam constituir um povo agradável a Cristo” (LEITE, 1954, p. 106). Entrementes, é possível que essa entrega dos filhos aos jesuítas estivesse ligada principalmente a vantagem que eles poderiam ter com o retorno de suas crianças, que, como pequenos aprendizes dos irmãos, ajudavam na oficina de forja, transformando o ferro em instrumentos de trabalho e em armas. Nos “Diálogos da Conversão do gentio” Nóbrega relata que os pais levavam os filhos especialmente por causa dos irmãos que trabalhava com a forja. Os indígenas os cumulavam de presentes, como mel, caças, raízes e frutos, não deixando faltar alimentos aos missionários e padres no Colégio de São Vicente, certamente por causa da oficina de forja que os atraía pela possibilidade de conseguirem instrumentos, armas e de seus filhos poderem aprender o ofício.

Seguindo uma lógica linear e de homogeneização, foram inseridos aos modos de educação jesuítica aspectos captados das culturas indígenas, com o objetivo de atraí-los. As línguas indígenas foram aprendidas com fins de “catequizar”, civilizar, em direção a uma determinada ordem. Para tal, dispunham de *línguas*, e encontravam nos nativos que os recebiam disposição e simplicidade para se fiarem diante deles, sem cobranças, apenas com a prerrogativa de conhecer, ouvir, compreender a que vinham e o que queriam. Os missionários que aqui chegaram vislumbraram seres alheios aos considerados “grandes acontecimentos” e fatos políticos de um tempo e de uma história distinta

Os missionários intuíram da cultura indígena certos aspectos que seriam substanciais à educação que pretendiam. Compreenderam a importância de combiná-los a um conjunto de práticas da fé cristã para realização da obra catequética e civilizatória. Dessa forma eles puderam corroborar sua ação, pois também encontravam-se capturados pela dinâmica do lugar, com simultaneidade de tempos, com um modo de vida que coexistia com os modos do lugar de sua procedência.

Em seu procedimento catequético, entretanto, depreende-se uma forte relação com orientações da razão religiosa ocidental, capaz de capturar em chave colonizadora a dinâmica da(s) cultura(s) indígena(s), e tratar de canalizá-las para as estruturas oficiais, integrando amorosamente, ou eliminando com astúcia, se preciso fosse, os líderes indígenas adversários da missão.

Na perspectiva da indexação dos modos de ser indígena encontramos algumas referências, como a do padre Cardim, que descreveu uma visita importante de um padre que foi ao Colégio do Rio de Janeiro em 1585, para levar uma relíquia de São Sebastião para as festividades:

[...] Houve no mar grande de festa de escaramuça naval, tambores, pífaros e flautas, com grande grita e festa dos índios, e os portugueses da terra com sua arcabuzaria e também os da fortaleza dispararam algumas peças de artilharia grossa, e com esta festa andamos rica charola, com grande aparato de velas acessas, música de canto d'órgão, etc. [...] depois continuamos com a procissão e danças até nossa igreja: *era para ver uma dança de meninos índios, o mais velho seria de oito anos, todos nus, pintados de certas cores apazíveis, com seus cascaveis nos pés, e braços, pernas, cinta, e cabeça com várias invenções de diademas de penas, colares e braceletes* (HOLLER, 2010, p. 56-57, grifo nosso).

O procedimento de catequizar por meio da dança, da música, do teatro, dos adornos, por exemplo, não pode constatar-se somente como uma ação sensata, como pretende Lugon (1977), que chega a argumentar que essas práticas serviam: “[...] para deixar uma margem à distração puramente gratuita, sem intenções edificantes ou instrutivas” (LUGON, 1977, p. 210). Os missionários e padres se mostraram hábeis em perceber e capturar instantes da totalidade, momentos únicos da vida indígena e usá-los astuciosamente. Como no exemplo do auto em que Anchieta nomeia os demônios com os nomes dos chefes e guerreiros indígenas: No auto anchietano três diabos querem destruir a aldeia com suas maldades. Resistem a eles três personagens: São Lourenço, São Sebastião e o Anjo da Guarda, que livram a aldeia. Os diabos receberam os mesmos nomes de antigos chefes tamoios que lutaram na baía da Guanabara, mortos durante a guerra contra os franceses, como aliados que eram

destes. Seus nomes eram Guaixará, Aimberê e Sarauaia, sucessivamente. (NAVARRO, 2006, p. XI).<sup>130</sup>

A cultura, nesse caso, agregava-se à educação não de modo circunstancial, mas de forma estruturante, orgânica, como conteúdo e expressão viva que objetivava atingir as subjetividades e identidades dos sujeitos indígenas, mesclando-se fortemente a um mesmo processo, catequético/educativo/civilizatório.

Nóbrega estava convicto de que o uso dos instrumentos e dos “modos de cantar gentílicos” atraíam os indígenas sem que isso fosse prejudicial aos elementos da fé católica (LEITE, 1945), mas encontrou nessa prática a crítica e a rejeição severas do bispo Sardinha, o que levou ao conflito com Nóbrega, em Salvador. Em 1552, o bispo reportou a situação ao provincial da Companhia em Portugal:

Eu, querendo de alguma forma procurar fazer o ofício de bom pastor, admoestei, no primeiro sermão que fiz logo que cheguei a esta costa que nenhum homem branco usasse os costumes gentílicos, porque, além de serem provocativos, são tão dissonantes da razão, que não sei quais são os ouvidos que podem ouvir tais sons, e tanger tão rústico. Os meninos órfãos, antes que eu viesse, tinham costume de cantar todos os domingos em festas cantares de Nossa Senhora ao tom gentílico, e de tanger certos instrumentos que estes bárbaros tanger e cantam quando querem beber seus vinhos e matar seus inimigos. Falei disso com o padre Nóbrega e com algumas pessoas que sabem a condição e maneira destes gentios [...] e disse que estes gentios se gabam de ser os melhores, com os padres e meninos vinha um padre sacerdote, Salvador Rodrigues, que tanguia, dançava e saltava com eles (HOLLER, 2010, p. 167).

A educação desenvolvida no “Novo Mundo” agregou diferentes perspectivas e experiências “transportadas” de um lado a outro do território – São Vicente, Espírito Santo, Bahia, entre outros – por meio do teatro, do canto, da dança. Os missionários tencionaram, assim, um tempo inusitado, particular dos indígenas, e não deixaram escapar as suas ações. Procuraram indexar outras temporalidades e subjetividades

---

<sup>130</sup> Os personagens estão relacionados à guerra dos Tamoios. O primeiro, um líder indígena de Cabo Frio, derrotado por Araribóia e pelos soldados de Mem de Sá; o segundo, um índio de Iperoig, que tentou matar Anchieta; o terceiro era provavelmente um aliado dos franceses que se infiltrou entre os portugueses.

às teatralizações das narrativas indígenas, agora cristianizadas, capturando, assim, o que lhes escapava e não conseguiam transmitir por meio da pregação.

Para além de acusar ou defender missionários e padres pela atuação ao lado da metrópole cabe indagar, neste estudo, como a subversão no cotidiano produz novidades. Importa perceber as nuances de um tempo que canibaliza o desconhecido e que cede, sem conseguir apagar a “maneira dos gentios”, a ponto de se render a alguns hábitos e vibrarem, dançarem e saltarem junto com eles, conforme denunciou o bispo Sardinha ao Provincial da Companhia em Portugal, referindo-se à conduta do padre Salvador Rodrigues (LEITE, 1945, p. 355-359).

Simultâneo ao processo de reelaborações culturais antropofágicas, outros sentidos são auferidos à concepção de tempo, diverso da linearidade do tempo cristão, que foi submetido a um corte, uma supressão, na expectativa de que pudesse ser restabelecido. Essa supressão (temporária) do controle do tempo cristão permitiu que a música, o canto, o bailado, os instrumentos (outros), originalmente ausentes das cerimônias litúrgicas da Companhia, fossem assumidos e integrados como recursos nas missas e procissões. Tais práticas encontram-se descritas com ânimo ou como denúncia na ampla correspondência colonial, pelos jesuítas e seus opositores.

Através da ritualização da língua, dos sons e dos ritmos capturados dos indígenas, esperavam poder realizar a cristianização dessas culturas. Ao mesmo tempo, não admitiam que a incorporação temporária desses meios indigenizava aspectos do ritual religioso católico, através dos instrumentos, sonoridades, movimentos e adornos corporais estranhos a ele. Nesse percurso, missionários que se submetiam às prescrições e regras morais da Ordem abriram mão (estruturalmente), por exemplo, da língua que deveriam ensinar, e incorporaram ao repertório religioso cristão, além da língua, ritmos, danças e indumentárias indígenas (WITTMANN, 2011). Um experimento que findou por ser devorado pelo controle e centralização da metrópole colonial.

O empreendimento colonizador que autorizou e agenciou as ações missionárias negociou também o seu percurso em território e tempo condicionados “por um projeto português denominado projeto colonial, sistema colonial” (HOONAERT, 1977, p. 31). Nesse sentido, esse sistema definiu *a priori* um duplo percurso, de ida e de volta ao

lugar de origem: “De Portugal ao Brasil, de Brasil a Portugal” (HOONAERT, 1977, p. 31), erigiu um tripé temporal que considerou passado, presente e futuro, com pretensões de controlar o passado e colonizar o(s) outro(s) presente em um “futuro ser”, debilitados na confusão dos tempos.

Desde então, como um *pêndulo*, *idas e vindas* incidiram na dinâmica e civilização de duas culturas irreconciliáveis, que não puderam mais ser compreendidas em sua cisão temporal, como um *chronos* designador da “duração objetiva, duração quantificável”, mas sim como *aion*, “duração continuada”.<sup>131</sup> Ou seja, a vida, toda a realidade vivível, experienciável na Colônia, adquiriu forma de vida outra, em uma longa duração, com *idas e vindas* em múltiplos tempos e territórios simultâneos, permeados pela *Pacha Mama* (em seu significado de espaço/tempo), onde tudo é *relação*. Uma experiência na qual, léxicos muito antigos como o *bien vivir* e a *terra da liberdade* foram tensionados por um projeto colonizador de vidas/tempo/território, como expressa Daniel Munduruku:

O passado e o presente. O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto aonde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. É ele que nos obriga a sermos gratos, a cantar e dançar ao Espírito Criador. É ele que nos lembra o tempo todo que somos seres de passagem. O outro tempo é o presente. Para estes povos o tempo que importa é o presente. Meu avô afirmava sempre: “se o momento atual não fosse bom, não se chamaria presente”. Os indígenas são, portanto, seres do presente. Só sabem viver no presente. “A cada dia basta sua preocupação”, disse certo pajé chamado Jesus. Viver o presente quer dizer que é preciso significar cada momento. Desde o acordar pela manhã até o momento do sonho tem que ser vivido com intensidade (MUNDURUKU, 2019, p. 40).

Sob esse prisma, só existem dois tempos, e isso obriga o indígena a estar inteiro numa ação sem desviar-se dela. Por isso o arдил colonizador creu que poderia avaliar o *outro*,

---

<sup>131</sup> *Chronos* é o que está no bojo das grandiosas narrativas lineares que definem os seres em termos apenas epocais, que deixam os não-ditos em toda abertura histórica e em todo destino (AGABEM, 2013, p. 86-89). *Aeon*, também conhecido por *éon*, *eão* ou *eon*, designa “o que é para sempre”, um período longo de tempo ou a eternidade. Palavra que se originou do grego *αἰών* (*aión*), e que pode ser traduzido como “tempo de vida”, “força vital”, “geração” ou “eterno”.

o *estranho*, o *índio*, em uma escala humana de inferioridade, como inumano, e, apenas sob esta perspectiva sua imagem poderia ser “construída segundo os interesses dos colonizadores, ao sabor das disputas pelo controle da nova terra”, conforme Raminelli (1996, p. 164). E, paradoxalmente, sob condição inferiorizante, ele poderia ser elevado a “condição de humanidade” (um ser com alma). Uma operação onde a concepção de três tempos foi imprescindível para legitimar a ação civilizatória em curso no Novo Mundo.

Nesse sentido, é importante compreender a noção de colonialidade como o traço duradouro da colonização que, ao produzir novas “identidades em negativo”, criou a noção de “raça”, um dos elementos estruturantes do sistema capitalista eurocentrado (QUIJANO, 1999; 1992; 2014). Por meio de tal noção persistente continuam a se reproduzir preconceitos, discriminações e subordinações de povos indígenas, africanos e seus descendentes, em especial por interdição dos lugares que não são permitidos a eles transitar e ocupar, em diferentes fases da história do Brasil.

Expusemos situações e aspectos do projeto da colonização que persiste, mesmo com a “independência”, e, para exprimir tal condição nada melhor que um fragmento de texto escrito por um pesquisador indígena Kayapó, vitrine da manutenção dessa situação persistente em nosso território, em nossas vidas, no contemporâneo, ainda em moldes missionários:

A infância no Amapá, na margem esquerda do rio Amazonas, e minha adolescência no internato da missão baixo Amazonas, no município de Altamira (Pará), vivenciei o cotidiano que declaradamente visava “formar para a eternidade”. A prática pedagógica adotada naquele internato lembrava a ação jesuítica entre os povos indígenas nos primeiros séculos da colonização, em que “civilizar” e salvar almas dos jovens indígenas eram objetivos nobres e necessários. A educação religiosa que recebi me afastou não apenas dos parentes, mas principalmente das formas de vivência indígena que aprendi na infância (BRITO, 2012, p. 12).

No processo civilizatório predominou o paradigma assimilacionista, e, nesse sentido, se não eram civilizados era necessário educá-los por meio do controle das suas crenças, de novos padrões culturais aceitáveis pelo projeto colonizador (modelo

assimilacionista de submersão), para que ele gradativamente deixasse de ser o que era, tornando-se o *índio, negro da terra* (MONTEIRO, 1994) e, por fim, incorporado à “sociedade nacional”.

Assim, o Novo Mundo passa a integrar uma condição de espaço e tempo históricos semelhante a “um espaço vazio”, como escreveu Benjamin (GAGNEBIN, 2018, p. 64), linhas infinitas que os acontecimentos vêm preencher, em pura colonialidade do poder e da histórica única:

O tempo da história é “homogêneo e vazio”, uma série de pontos perfeitamente semelhantes. Esta concepção do tempo, comum à historiografia burguesa e à teoria socialdemocrata do progresso, permite postular a existência de uma história universal. É possível conhecer todos os pontos do *continuum* histórico, e formar dele uma imagem sempre mais exata, ainda que essa investigação seja infinita.



## CAPÍTULO 3

### LUTAS TERRITORIAIS E INVENTÁRIO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS TUPINIKIM (1970 – 2018)

#### 1. Lutas Territoriais Indígenas: Contextos e publicações

*(...) não se pode fazer uma ciência das classificações sem se fazer uma ciência das lutas dessas classificações e sem se tomar em linha de conta a posição que, nesta luta pelo poder de conhecimento, pelo poder por meio do conhecimento, pelo monopólio da violência simbólica legítima, ocupa cada um dos agentes ou grupos de agentes que nela se acham envolvidos, quer se trate de simples particulares (...) quer se trate de profissionais autorizados.*  
(Pierre Bourdieu, 2015)

A década de sessenta foi o marco dos grandes projetos industriais no país, corresponsáveis pela perpetuação de práticas invasivas, ilegais e, não raro, violentas contra os povos indígenas, com casos emblemáticos em todas as regiões do Brasil.<sup>132</sup> No Espírito Santo esse período foi marcado pela chegada dos empreendimentos de monocultura de eucalipto; construção da fábrica da Aracruz Celulose; do Porto de Tubarão; da ampliação da Companhia Vale do Rio Doce; e, também da federalização da Universidade Estadual, entre outros. A terra indígena e a mata atlântica foram invadidas e a depredação intensificou-se durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), graças aos vultosos subsídios fiscais e aos empréstimos públicos

---

<sup>132</sup> Em junho de 1966, o então governador do Mato Grosso Pedrossian, enviou uma carta ao general Mauro Braga, Ministro da agricultura e ex-governador do Paraná para formalizar negociações que estavam sendo feitas entre o governo do Estado e o Ministério. Pedrossian pretendia obter, alegando “interesses do desenvolvimento” do Estado, 35 mil hectares do total de 65 mil da área destinada aos índios bororo na Colônia Teresa Cristina. O governador alegou que essa seria uma forma de “proteger” a colônia, que abrigava 163 índios. Em troca, explicou, o Estado doaria ao SPI “um trator de pneus, com os respectivos implementos de arrasto”, “cem novilhas e dez touros reprodutores” [...] (VALENTE, 2017, p. 34).

concedidos às companhias de grande porte que, entre outras medidas, investiram nas plantações de árvores para a produção nacional de polpa de celulose.<sup>133</sup>

A década de setenta está relacionada às lutas territoriais e aos primeiros estudos acadêmicos sobre o povo Tupinikim, especialmente no entre e/ou no *pós* período dos conflitos que envolveram indígenas e empreendimentos industriais de celulose no Espírito Santo. Interessa-nos vincular o foco da pesquisa à noção de que a sociedade, e os seus sujeitos, constroem ideias e argumentos a partir dos interesses em jogo nas transformações sócio históricas em que vão sendo transformadas e firmadas novas realidades.

Em função dos objetivos deste estudo procedemos com o recorte e a análise das publicações em torno da produção acadêmica sobre o povo indígena Tupinikim no Espírito Santo. Seguindo a nossa hipótese, a origem das produções acadêmicas, e o próprio tema das lutas, são impulsionados por essas conjunturas e demandam uma análise que nos instiga a apresentá-las em relação, observando o alto grau de interesse e instituições envolvidas. Elas somam quatorze instituições públicas de pesquisa acadêmica e dez organizações governamentais e não governamentais.

Observamos que estudos arqueológicos nas áreas do conflito indígena também se desenvolveram na complexidade dos potenciais conflitos com os indígenas. Por essa razão, nesse inventário eles se encontram relacionados à arena das lutas territoriais. Até meados de 1960 não existia pesquisa nesse âmbito, e seus achados no Estado eram casuais. Só posteriormente esses achados foram incorporados de modo sistemático aos novos dados da pesquisa arqueológica, datados e localizados, numa cronologia que remonta, no Espírito Santo, a aproximadamente 4000 e 4500 anos (COSTA, 2008, p. 2).

---

<sup>133</sup> As políticas florestais ganharam força com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND, 1974), e o I Programa Nacional de Papel e Celulose, focado em áreas dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Pará. O Governo Federal destinou cerca de US\$ 466.846.200,00 ao setor celulósico-papeleiro entre 1974 e 1981, não só mediante financiamentos do por meio do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), mas também pela participação acionária do BNDE e de estatais com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) em empresas de papel e celulose (*Cadernos Seminário Internacional Eucalipto / Aracruz Celulose e Violações de Direitos Humanos*, 2007, p. 7).

Tendo em vista essa particularidade, e a diversidade de instituições e publicações envolvidas, organizamos esse inventário por tipologias e cronologia, a partir das informações do banco de teses da biblioteca digital da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Portal Capes. Esse último sobretudo importante para localizar a produção mais recente (2010-2018) sobre os indígenas Tupinikim. Fizemos também uma busca online, a partir das informações coletadas nos próprios estudos. Para esse levantamento consideramos título, resumo, palavra-chave e objetivos. Os resultados foram filtrados, prioritariamente (mas não exclusivamente), por meio dos descritores Tupinikim/tupiniquim, lutas territoriais, território/terra indígena, autodemarcação, educação indígena, educação escolar indígena.

Por ocasião dos estudos de mestrado realizados por mim, na Ufes, entre os anos de 2009 e 2011, identifiquei algumas publicações e dissertações relacionadas à tese que consideram conjuntamente os indígenas Tupinikim e Guarani no Espírito Santo. No atual inventário ampliei o escopo da pesquisa e identifiquei publicações acadêmicas – dissertações e teses – feitas pelos próprios indígenas Tupinikim em instituições acadêmicas de outros Estados.

Para proceder à análise identifiquei a instituição responsável e classifiquei as publicações limitadas a quatro categorias que definimos como: “Teses e dissertações”; “Relatórios” (Técnicos arqueológicos e antropológicos); “Artigos”; “Livros, cadernos e cartilhas”. Em seguida elaborei um quadro geral das publicações a partir do qual foram criados gráficos e tabelas para demonstrar o volume das publicações nos períodos delimitados e nos ápices do movimento das lutas.

Muitos desses estudos apresentam características específicas, que após a avaliação mais detalhada, justificam identificá-las e categorizá-las como estudos que se mostram favoráveis ou contrários aos indígenas Tupinikim. Entre as publicações encontram-se estudos produzidos pelos próprios indígenas Tupinikim.

Quanto à periodização proposta, seu referente encontra-se especialmente nas três fases de lutas, que são marcadas pela autodemarcação da área indígena. Nas *retomadas* de terra por conta própria é que identifiquei os ápices da luta e é em relação a esses ápices que verifiquei a presença de um conjunto diversificado de publicações, além da presença diuturna dos/das pesquisadoras/es. Elas encontram-se em

conformidade com a periodicidade dos conflitos ocorridos entre as décadas de 1970 e 2010, períodos em que também foram delimitadas as três terras Indígenas.

Os estudos no campo da educação partem, em geral, dos temas clássicos e específicos da educação escolar e se apresentam com a característica comum de organizarem-se em torno de questões relacionadas ao *locus* da escola ou dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores/as, estudantes, pais/mães e funcionários relacionados). Em meu inventário observei a preocupação de identificar e apresentar as publicações que se vinculam ao contexto das lutas territoriais e, nesse sentido, ele se diferencia dos estudos do âmbito da educação formal.

A produção do conhecimento e as informações sobre os indígenas não é iniciativa exclusiva do mundo acadêmico, ao contrário, veremos que existe um conjunto de estudos e publicações bastante diversificado, com textos produzidos por organizações de comunicação midiática, centros de estudos independentes, instâncias governamentais e empresariais.<sup>134</sup>

## 2. Relatórios arqueológicos e antropológicos<sup>135</sup>: Contextos e sujeitos

*Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.*  
(Ailton Krenak, 2019)

---

<sup>134</sup> Temos algumas publicações, por exemplo, pela Rede Alerta Contra o Deserto Verde, uma “ampla rede da sociedade civil composta de entidades, movimentos, comunidades locais, sindicatos, igrejas e cidadãos de cinco estados brasileiros (ES, MG, BA, RS e RJ) preocupados com os impactos socioambientais provocados pela contínua expansão das monoculturas de eucaliptos, assim como a “venda de créditos de carbono” (SCHUBERT, 2014, p. 33).

<sup>135</sup> Alguns relatórios apresentados neste estudo encontram-se em arquivos dos órgãos de governo como FUNAI (Brasília); APES e IPHAN-ES. Cabe destacar a importância desses relatórios para resgatar e compreender aspectos dos conflitos e mesmo da história indígena e de comunidades e povos tradicionais no Espírito Santo. Destacamos a necessidade de resgatar esses documentos com o objetivo de digitalizá-los e favorecer o acesso aos pesquisadores e aos interessados mais diretos.

A presença indígena nos territórios em disputa, de que tratamos aqui, está documentada há séculos, embora sua identidade étnica tenha sido sistematicamente negada, sendo os indígenas tratados como “aculturados”, “civilizados”, “integrados”, “caboclos”, refreando com isso a sua prerrogativa de pertencimento e de direitos diferenciados, inscritos na legislação indigenista. Ao lado desta sistemática produção de descaracterização e desqualificação dos indígenas, aconteceu/acontece a sua progressiva dizimação, o genocídio, o etnocídio, sempre quando eram/são considerados empecilhos aos projetos desenvolvimentistas.

Recentemente o Relatório da Comissão da Verdade (CNV/2014) estimou em oito mil trezentos e cinquenta indígenas mortos durante a ditadura civil militar (1964-1985). Segundo o mesmo Relatório, esses números apresentam um levantamento parcial, que não chega a considerar todos os povos indígenas afetados no país. São informações que traduzem as gravíssimas violações contra os indígenas, afasta o mito de que a Ditadura no Brasil teria sido “branda”, e revela parte das lutas pela sobrevivência, e pela terra, em que foram envolvidos os indígenas Tupinikim que protagonizaram os acontecimentos que são relatados neste estudo.

O cronista Gabriel Soares de Souza, em seu “Tratado Descritivo do Brasil” (1587) observa que a região entre o rio Doce e os Reis Magos era habitada por grupos indígenas:

Do rio Doce ao Reis Magos são oito léguas e a terra de um rio ao outro faz uma enseada grande; na boca deste rio dos Reis Magos estão três ilhas redondas, é muito fértil, e boa para se povoar e fazer alguns engenhos de açúcar, por ter ribeiras que nele se metem, mui acomodadas para isso; Da barra para dentro, quatro ou cinco léguas, há grandes pescarias e muito marisco; e no tempo que estava povoado de gentio, havia nele muitos mantimentos.

A Vila de Nova Almeida foi fundada pelos jesuítas em 1558, e recebeu a denominação de Santo Inácio dos Reis Magos. Destacou-se, na província do *Espírito Sancto*, como um dos mais importantes aldeamentos jesuíticos para catequese dos indígenas,

localizada junto à foz do rio Reis Magos, implantada numa colina, onde se descortinam vistas da foz do rio, do mar, da cadeia de montanhas. A esse conjunto dos Reis Magos somam-se as edificações da igreja e a residência dos padres.<sup>136</sup>

Apesar do grande deslocamento de grupos indígenas para Aldeia/Vila dos Reis Magos, uma parcela indígena manteve-se na aldeia conhecida como Aldeia Velha, conservando-se ali uma fração dos Tupinikim dedicada, entre outras atividades, à extração de ostra em sambaquis existentes na região, entre outras atividades. O costume estava ligado à produção da cal, utilizado como material de construção nas edificações de igrejas e conventos. Ainda hoje é possível observar a permanência desse componente nas paredes de antigas construções, como na igreja dos reis Magos e também na residência dos padres a ela anexa, na atual Nova Almeida, no município da Serra/ES. D. Pedro II em sua visita ao Espírito Santo (1860) anotou que o índio que viviam ali não tinham ideia de que o rio dos reis Magos fosse chamado de “APIÁ-PUTANG” (MAXIMILIANO, 1969, p. 50).<sup>137</sup>

Como observou Saint-Hilaire, no início do século XIX (1818), na região mencionada se encontravam prováveis sítios arqueológicos. O naturalista faz menções às “caieiras” (montes de conchas) identificadas às margens do rio Piraqueaçu, a “Vila de Piriquiaçu”, que ele calculou a uma distância de “três léguas da povoação de Aldeia Velha” (atual Santa Cruz). Segundo ele, era dessas conchas que se retirava a matéria prima para manter o comércio de cal. Eles extraíam também a madeira que era comercializada, como pau amarelo e tatagiba, que servia para a tinturaria da Côrte. (ROCHA, 1969, p. 74-73).

Também são inúmeras as observações relativas à “civilização dos índios”. O príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, em visita à província do Espírito Santo em 1816, menciona que o litoral encontra-se “quase exclusivamente habitado por famílias esparsas de índios”. Segundo o príncipe, eles falavam apenas a “língua portuguesa” e tinham “trocado o arco e a flecha pela espingarda”. Suas ocupações principais resumiam-se à lavoura e à pesca do mar (WIED-NEUWIED, 1989, p. 151). Ou seja,

---

<sup>136</sup> Fundação Jones dos Santos Neves. Vitória/ES, Ano II, nº 4. Out/dez, 1974.

<sup>137</sup> No livro de Lévy Rocha lemos que o príncipe Maximiliano registrou “[...] as florestas percorridas pelo rio, que os antigos aborígenes chamavam APIAPOUTANG, eram ainda habitadas por coroados e puris. O Príncipe ouviu também mencionar a tribo Xipotós” (1969, p. 50).

um modo de vida empobrecido e estigmatizado devido à perda material e social de reprodução de um ancestral modo de vida.

Manifestar-se assim, sobre as culturas indígenas, pressupõe suas limitações e seu pouco vigor. Ele ainda diz que as casas dos indígenas eram semelhantes à casa dos colonos portugueses e, contribui para reiterar a invisibilidade de povos que pareciam haver perdido os fundamentos de suas culturas ancestrais e de seus modos de vida.

Uma breve análise dos relatos e documentos oficiais do período colonial levam a inferir sobre os hábitos que se instauraram na vida dos colonos, assim como do próprio donatário desta capitania, Fernandes Coutinho,<sup>138</sup> imerso nos costumes locais. Milhares de quilômetros distantes de sua terra natal, não é de estranhar que os colonizadores adotassem aspectos das culturas nativas com as quais mantinham cotidiano contato (NOVAES, s/d, p.13 ss).

Lembro, para apenas citar alguns exemplos, o uso de materiais e da tecnologia de construção das casas e barcos; usos e costumes alimentares e a sobrevivência na mata. Nesse contexto recorro a epígrafe deste tópico, quando Ailton Krenak alerta para prestarmos mais atenção em um tempo que se tornou “especialista em produzir ausências”. Acrescentemos a isto o orgulho de que se revestem alguns viajantes e cronistas, quando verificam o esforço realizado por “essa outra humanidade”, destinada a resgatar os índios da sua escuridão e confusão de línguas, efetuando suas “trocas” culturais para purificá-los pelo trabalho, limpeza e ordem.

Sobre os Tupinkim considerados “extintos” e desaparecidos na historiografia e pelos governantes, temos as primeiras informações no século passado, com as publicações dos relatórios. Relacionado aos Relatórios e Laudos Técnicos Antropológicos, nos deparamos com o objetivo de comprovar, ou não, a veracidade dos pleitos étnicos e territoriais apresentados por esse povo, até então considerados “caboclos”. Em geral, os relatórios são atribuição dos organismos públicos responsáveis pela questão fundiária, ambiental e/ou indígena no Estado.

---

<sup>138</sup> Consultar relatos sobre o primeiro donatário da capitania do Espírito Santo, falecido em 1561, que foi acusado de incorporar “vícios” dos povos locais ao seu cotidiano (TEIXEIRA, 1951; NOVAES, s/d).

Existem também diversos estudos arqueológicos que foram elaborados nas áreas de potenciais conflitos, por essa razão, nesse inventário, eles se encontram relacionados ao tema das lutas territoriais. Até meados de 1960 não existia pesquisa nesse campo, e os achados arqueológicos no Estado eram casuais. Só posteriormente esses achados foram incorporados de modo sistemático a novos dados da pesquisa arqueológica, datados e localizados numa cronologia que remonta, no Espírito Santo, a aproximadamente 4000 e 4500 anos (COSTA, 2008, p. 2).

Dentre as primeiras pesquisas arqueológicas que temos conhecimento estão as que foram realizadas pelo professor Orssich. Sua principal preocupação foi estabelecer um diagnóstico geral sobre o grau de preservação dos sítios arqueológicos encontrados nas regiões pesquisadas, no Espírito Santo. Segundo o arqueólogo, os sítios encontrados estavam afetados, em especial, pelo crescente aumento da agricultura e das estradas de rodagem em construção nessas regiões (VALADARES; COSTA; FACCIO, 2011, p. 185-202).

No litoral do município de Aracruz-ES não encontramos notícia de relatórios antes da década de setenta, conforme também informa o Relatório da Cepemar/Rhea.2006.<sup>139</sup> O primeiro trabalho sistemático de arqueologia na região foi realizado em 1975, por Celso Perota, durante o Programa Nacional de Pesquisa Arqueológica (PRONAPA), no qual foi apresentado um diagnóstico sobre o potencial da região (MACHADO, 2007).<sup>140</sup>

Na década de setenta, os empresários, em especial os do plantio de eucalipto e produção de celulose, com o objetivo de defesa de seus interesses e de propor soluções para os conflitos com as comunidades, apresentam seus Relatórios e laudos ambientais e arqueológicos. A encomenda de tais pesquisas é feita às empresas de consultorias particulares, geralmente de empresas que se formaram em torno desses

---

<sup>139</sup> Empresa de consultoria de arqueologia e do meio ambiente responsável por relatórios para empreendimentos públicos e privados. A pesquisa arqueológica no Estado iniciou a partir dos meados da década de sessenta, pelo SPHAN, atual IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). O instituto era uma sub-regional do Rio de Janeiro, com direção local do professor Cristiano Woeffel Fraga. Sob a coordenação do professor Orssich, pesquisador do instituto, foram produzidos dezesseis relatórios, de escavações realizadas em vários pontos do Estado com ênfase no estudo dos murundus (VALADARES COSTA; FACCIO, 2011, p. 202).

<sup>140</sup> "Caracterização arqueológica em áreas da Aracruz Celulose S/A no Estado do Espírito Santo, Relatório Técnico" (RHEA – nº 016 - março de 2007).



nichos econômicos. Quando se trata de interesses antagônicos, o que não era e nem é incomum nessas situações, os estudos podem se prolongar por vários anos, conforme observamos nos casos das pesquisas de reconhecimentos das áreas indígenas.

No Relatório da Funai/Processo nº 3649/75 (fls. 358) encontra-se transcrito um trecho do primeiro registro etnográfico sobre os Tupinikim no Estado. O registro etnográfico foi realizado por meio do convênio do Governo do Estado do Espírito Santo, Funai e Ufes:

[...] hoje apenas vemos os vestígios “que atestam a existência desses outrora florescentes aldeamentos, pequenos povoados aqui e acolá de índios civilizados (..) cuja raça se tem cruzado com as demais de modo a ser extremamente difícil deparar – se o indígena de pura geração” (transcrito do relatório de um Presidente da Província). A observação do então presidente da província é absolutamente válida, pois, vê-se claramente que o grupo de Caieiras Velhas já em 1872 estava francamente aculturado. Também em 1860 D. Pedro II já notara, quando da descrição da dança do congo, que é uma manifestação cultural nitidamente de origem africana. Observa-se que tal manifestação encontra-se até hoje na aldeia de Caieiras Velhas (fl. 94).

A citação encontra-se no “Relatório da eleição de área para reserva Tupiniquim no Estado do Espírito Santo” (Portaria nº 609/79), elaborado quase que simultaneamente ao processo de inauguração da primeira fábrica de celulose, em 1978. Esse estudo recebeu críticas do coordenador e relator do reestudo que foi realizado posteriormente pela Funai, em 1994, pelo fato de nessas circunstâncias, eleger unilateralmente uma área para os indígenas, sem aprofundar o estudo e sem sua participação:

Neste estágio do trabalho, cabe aos índios e somente a eles, o mérito – e a responsabilidade –, pela reconstrução de sua história regional, já que as fontes primárias e secundárias pesquisadas até aqui são lacônicas a respeito da vida desse povo no município de Aracruz (fl. 011).

Em uma situação de disputa, a identificação e sistematização dos achados arqueológicos e históricos são importantes e interessam aos diversos lados

envolvidos no conflito. Os relatórios das décadas posteriores registraram e sistematizaram inúmeros achados e indicam ocorrências de sítios e artefatos indígenas nos arredores na área em disputa. Exemplos desses vestígios<sup>141</sup> encontram-se no Relatório dos estudos realizados mais recentemente para a empresa Aracruz Celulose/SA, durante a ampliação do Portocel, em Barra do Riacho, município de Aracruz (MACHADO, 2005).

A principal atividade econômica identificada nos sítios encontrados na área em questão, além de pesca e coleta de moluscos, foi a de caça terrestre. Também foram encontrados artefatos líticos lascados em quartzo (raspadores perfuradores); polidos (machados); além de batedores e pesos de rede; artefatos ósseos, como ponta de projéteis e vértebras perfuradas de peixe e artefato malacológicos, como adornos (VALADARES, 2011).

As pesquisas arqueológicas relacionam as “caieiras”, sobre as quais falei anteriormente, aos antigos sambaquis formados por séculos de acúmulo de conchas, segundo os pesquisadores (PEROTA, 1974; PEROTA, ASSIS, 1993). Alguns achados em determinadas localidades de Aracruz são nomeados, como são os casos apresentados no relatório arqueológico,<sup>142</sup> por Machado (2005):

[lugar chamado] “pastinho”, em Barra do Riacho, foi encontrado durante plantio em propriedade da Aracruz Celulose, um artefato lítico polido com gume em bisel duplo em uma extremidade, e na outra, vestígios de uso como batedor.

[..] moradora de Lajinha, margem esquerda do Piraquê-Mirim, informou que os filhos [...] (pescadores e coletores de moluscos e caranguejos) encontraram um polidor na beira do mangue de Porto do Bastião, na mesma margem. Verificada a informação, constatou-se a existência de um conjunto de polidores em área de preservação de propriedade da Aracruz Celulose [...].

[sítio] Baiacu II foram observados apenas vestígios malacológicos, em duas concentrações localizadas em cafezal e área de preservação permanente. Deve ser ressaltado que a coleta de moluscos é ainda freqüente na região,

---

<sup>141</sup> São considerados vestígios as ocorrências que demandam investigações adicionais que venham constatar sua significância arqueológica.

<sup>142</sup> O relatório é acompanhado de fotos dos conjuntos de artefatos encontrados.

sendo praticada com grande intensidade do período colonial até meados do século XX para fabricação de cal.[...].

Na década de noventa verifica-se um *boom* de projetos arqueológicos em todo o país (COSTA, 2011), e em relação à área indígena e seus entornos, de acordo com o nosso levantamento realmente ocorreu um aumento substancial no volume de estudos no Espírito Santo. À época, era comum que os projetos relacionados ao licenciamento ambiental por empresas de consultorias privadas se definissem como “arqueologia de contrato” e “preventiva empresarial”, sendo também comum seguirem diferentes orientações metodológicas (VALADARES, 2011; COSTA, 2011).

Embora o escopo de tais estudos nem sempre seja de cunho acadêmico, ele costuma encontrar-se alinhado com as publicações sobre os Tupinikim, conforme podemos observar na *tabela 1*. A partir dos títulos dos relatórios pode-se deduzir as questões e os envolvidos em tais contextos:

### **3. Em nome de quem eu pesquiso e penso o que? Por que? Para quem?**

O título deste tópico deveria também dar origem à pergunta que dá substância a todas as outras que se anunciam neste estudo: A quem servem as pesquisas? Poderíamos também antecipar a pergunta, como o faz Carlos Rodrigues Brandão (2019), “E a educação, ou “uma educação”, a que, ou a quem ela serve?” “Serve a educação?”.<sup>143</sup>

Entre a constituição de um conhecimento válido encontra-se simultaneamente a constituição de uma “educação válida”, imposta pelo poder do Estado a toda uma sociedade, e que aos poucos deixou de ser uma “celebração costumeira em nossas vidas” (BRANDÃO, 2019, p. 2). Tornou-se uma prática que relacionamos

---

<sup>143</sup> “A quem serve a Educação?”. Documento elaborado para ser apresentado no *Tercer Encuentro Internacional de Educación Social*, realizado na cidade de Mendoza, Argentina, realizado pela UNCUYO - 14 e 15 de março de 2019. (Arquivo pessoal do autor).

preferencialmente ao ambiente escolar e deixamos de considerar uma questão filosófica, como acontece com grande parte de seus “praticantes”.

A pergunta abre-se a vários questionamentos, a partir do contexto que percorre as publicações deste inventário, com base no princípio inscrito na pergunta colocada por Carlos Brandão no título deste tópico (BRANDÃO, s/d., p. 33). Encontra-se em relação com o que se constitui como “conhecimento válido”, e que se amparou em um vasto aparato institucional, desde universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos.

Portanto, a indagação formulada por Brandão continua pertinente ao debate acadêmico que persegue um novo cenário dialógico da possibilidade de um novo conhecimento, necessário para nos situar frente ao que Sousa Santos (2010, p. 17) expressa como “constitucionalidades que se constituem na inconstitucionalidade”. No debate indígena no Brasil, igualmente, observamos que essa situação continua a se reproduzir, conforme podemos observar no Relatório sobre a domínialidade da área indígena Tupinikim (Funai, 1981):

[...] Verifica-se, assim, que a propalada Sesmaria dos Índios tem, hoje, tão somente, *valor histórico, posto não resistir a um exame jurídico mais profundo já que não chegou incólume à proteção do direito constitucional republicano* (art. 72, § 17, CF de 1891), *inexistindo*, desse modo, domínio indígena sobre a pretendida área (Aviso de 21.10.1850). As terras da antiga sesmaria de Reis Magos, com a extinção dos grupos indígenas e o comisso em que se viram caídas, passaram a integrar, como devolutas, a massa dos bens do Estado por força do art. 64 da Constituição de 1891. [...]. (Grifo nosso).

Neste sentido, os acontecimentos trazidos são de grande importância na história indígena e tiveram repercussão no período da Ditadura Civil-Militar no Espírito Santo, se estendendo até o período de redemocratização do país, repercutindo até os dias de hoje. Como um confronto à hegemonização dos direitos e dos saberes é que nos reportamos ao potencial insurgente das lutas territoriais indígenas.

A seguir, apresentamos os três períodos, situados cronologicamente, do movimento de retomada das terras pelos indígenas Tupinikim e Guarani no Espírito Santo, com

uma breve contextualização histórica e a identificação das publicações produzidas nesse período pelas Instituições envolvidas.

### 3.1. Primeiro Período das Publicações – Anos 1970 a 1980<sup>144</sup>

*“Não há índios no Espírito Santo”.*  
(Marideia Bitti, primeira dama de Aracruz)

*“Eu posso ser você sem deixar de ser quem eu sou.”*  
(Marco Terena)

Na década de setenta aconteceram os primeiros movimentos de luta pela retomada das terras indígenas no Espírito Santo e também foram organizadas as frentes nacionais de luta indígenas no Brasil (KRENAK, 2015). O material da Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani, organizado pelo Cimi e pela Comissão de Articulação Tupinikim e Guarani (1996, p. 15), registra que as lutas indígenas no Espírito Santo ganham uma amplitude cada vez maior a partir de 1972, “[...] levando a Funai a transferir os Guarani juntamente com alguns Tupinikim para Minas Gerais, onde ficaram até o ano de 1976”. O artigo de Cicarone (2020) situa a questão da transferência dos indígenas Tupinikim e Guarani:

O longo e secreto destino dos Tupinikim foi quebrado em 1975, em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Curitiba, onde o deputado da AJMB JG Itatuitim Ruas anunciou a “descoberta” dos Tupinikim como *índios remanescentes*. Mas, ao longo dos anos de silêncio sobre esse povo, suas florestas no litoral norte do Espírito Santo foram sendo devastadas freneticamente e se transfigurando em uma ampla monocultura de eucalipto, transformando a grande diversidade de vida da região em um

---

<sup>144</sup> No período de 1973 a 1979 o presidente da Funai era o general Ismarth de Araújo Oliveira. A Funai estava então vinculada ao Ministério do Interior, do qual era ministro Maurício Rangel Reis. O Presidente da República era o General Ernesto Geisel.

vasto deserto. [...]. “Nós suportamos e quando viemos aqui, quando chegamos aqui, a mata havia sumido; foi cancelada” (SILVA, 2013).

Após a denúncia da situação de abandono em que se encontravam os indígenas no município de Aracruz- ES, durante a reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), no mesmo ano o presidente da Funai Ismarth de Araújo Oliveira visitou as aldeias. A repercussão da situação aconteceu em jornais em todo o país pressionando assim para que a Funai dessa entrada ao processo administrativo de reconhecimento do grupo indígena Tupinikim.<sup>145</sup>

O Grupo Técnico que avaliou a situação, por meio do “Relatório da eleição de área para reserva Tupiniquim no Estado do Espírito Santo” (Portaria nº 609, de 1979), estabeleceu unilateralmente que a área a ser demarcada deveria corresponder a seis mil e quinhentos hectares. Essa decisão ocorreu no mesmo ano em que estava sendo construída, sobre a área da antiga aldeia Tupinikim Macacos, a primeira fábrica da empresa Aracruz Celulose S/A no Estado do Espírito Santo, inaugurada em 1978 pelo Presidente da República, General Ernesto Geisel.

---

<sup>145</sup> Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani (1996).

**Figura 3:** Ato da inauguração da fábrica da Aracruz Celulose (1978).



**Fonte:** Revista Manchete (1978)

Após a confirmação, pelo estudo feito, de que uma área de 6.500 hectares de terra indígena deveria ser demarcada, foi necessário que o Estado fosse confrontado durante meses pelos indígenas, e, por fim, pela ameaça da autodemarcação daquela área.

O conflito voltou a se ampliar e a tensão aumentou quando os indígenas perceberam que a Funai não tomava providências para efetivar a demarcação, enquanto a empresa Aracruz Celulose S/A ampliava o plantio de eucalipto na área declarada. A primeira tentativa de autodemarcação, em 19 de maio de 1979, foi impedida pela Funai, e só ocorreu efetivamente em 1980.

O Estado, desconsiderando o resultado do seu próprio Relatório, além de não delimitar a terra indígena decidiu, apenas em 1983, através do Ministro do Interior,

que dos 6.500 hectares propostos só seriam demarcados 4.490 hectares.<sup>146</sup> Enquanto isso estava em curso uma negociação entre o Estado e a Empresa Aracruz Celulose S/A em que o Estado reconhecia que as terras pertenciam à empresa, e que esta faria uma “doação” da área aos indígenas. A própria empresa arcou com os custos da demarcação para não onerar o Estado (*Relatório da Funai*. Missão especial número 27/80, do Ministério do Interior, p. 7-8).

**Tabela 1:** Áreas definidas - Portaria 609/1979/. Áreas homologadas/1983

Território/aldeia	Terra Indígena – há/1979	Homologadas/1983
Caieiras Velha	2.700	1.519
Pau Brasil	1.500	426
Comboios	2.300	2.545

**Fonte:** Dados organizados pela autora a partir das Portarias da Funai.

Nesse período identificamos as primeiras publicações sobre o povo Tupinikim no tempo atual. Essas publicações constituem-se em artigos que refletem, especialmente, os resultados dos estudos técnicos produzidos por organismos governamentais e empresariais. O foco de interesse desses estudos incide sobre questões relativas ao território em disputa, entre os indígenas e a empresa de plantio de eucalipto para produção de celulose.<sup>147</sup>

Anterior a essa primeira demarcação, em 1979, encontramos os artigos do naturalista Augusto Ruschi e da Professora Sônia Marcato. O Artigo de Ruschi, intitulado “Os grupos antropológicos indígenas do Estado do Espírito Santo”, foi publicado no Boletim do Museu Mello Leitão, de Santa Teresa/ES, em 1973, e encontra-se citado praticamente em todos os estudos acadêmicos posteriores. Os dois artigos de autoria

<sup>146</sup> Os indígenas tiveram suas áreas oficialmente identificadas, porém, reduzidas pela administração pública federal. A Terra Indígena Caieiras Velhas sofreu redução de 2.700 ha para 1.519 ha; a terra indígena Pau Brasil, de 1.500 ha para 427 ha e a Terra Indígena Comboios de 2.300 ha para 2.546 há, ocasionando uma perda de 2.008 hectares no total de terras indígenas identificadas, e em razão desses fatos os conflitos se expandiram para as próximas décadas.

<sup>147</sup> Em 1967 houve a ampliação da Companhia Aracruz Florestal, que na década de setenta já ocupava 40.000 hectares de terra em Aracruz com o plantio de eucaliptos destinados à produção de celulose.



da professora Sônia Marcato foram publicados pela Funai com os seguintes títulos: “Da indianidade dos Tupinikim, índios do litoral do Espírito Santo” (1975) e “Remanescentes indígenas do leste brasileiro” (1980). A pesquisadora esteve vinculada às equipes dos primeiros estudos da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Destacam-se, também, nesse mesmo período, os estudos e relatórios arqueológicos realizados pela equipe do professor Celso Perota, nos quais são identificados sítios arqueológicos na região em litígio. Alguns resultados desses estudos foram publicados em artigos em 1977, com os títulos: “Os Tupiniquim no Espírito Santo” e, posteriormente, em 1979: “A Comunidade Indígena de Caieiras: Relatório de Estudo socioeconômico realizado na comunidade e adjacências”, na Revista de Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Consideramos que essas publicações constituem importantes relatos documentais que atestam a presença dos indígenas no território em disputa, e fornecem informações para uma narrativa da história dos Tupinikim no litoral do Espírito Santo. Na nossa avaliação, são estudos que favorecem uma narrativa convincente das demandas indígenas no Estado. Essas publicações ocorreram no contexto das denúncias dos indígenas e seus aliados, contra o Estado Brasileiro, quando responsabilizaram os empresários e seus projetos desenvolvimentistas pela destruição e invasão da área indígena.

Lembramos que nesse período o governo militar estabeleceu unilateralmente as leis e os critérios para atribuir indianidade a um grupo que, por sua vez, deveria corresponder a esses critérios para que pudesse haver uma decisão favorável à demarcação das suas terras, como sendo terras indígenas. Segundo os critérios do Estado, o grupo deveria apresentar traços genuínos da cultura tradicional “original”, em especial traços físicos, culturais e linguísticos.

Em decorrência da repercussão das denúncias feitas na reunião da SBPC o General Ismarth de Araújo Oliveira, à época presidente da Funai, veio a Aracruz-ES com a finalidade confessa de conhecer a área e o grupo Tupinikim. Na realidade, além de conhecer os Tupinikim, era atribuição da Funai verificar se se tratava de “verdadeiros indígenas”, segundo os critérios instituídos pelo Estado. Desde esse período o embate por identidade se instaurou na história Tupinikim como uma faísca incendiária, e

atravessou quatro décadas de lutas com seus cantos, danças e demonstrações de pertencimento.

**Figura 4:** Tamboeiros Tupinikim numa apresentação na época da visita da Funai

*“É de saber que os tocadores de guararás (tambores), quando vêm, os trazem debaixo do braço, e quando param, montam-se sobre ele [...]”.*<sup>148</sup>



**Fonte:** fotografia de Rogério Medeiros (1973)

<sup>148</sup> A citação refere-se às anotações de D. Pedro Maria de Lacerda, Bispo do Rio de Janeiro, em visita ao Espírito Santo, entre 1880 e 1886. Ele esteve em Nova Almeida no dia do aniversário da Igreja dos Reis Magos, observou entre os índios a presença de um "negro velho" e a maneira dos músicos tocarem os tambores. <https://www.clerioborges.com.br/novaalmeida00.html>. Acesso: 25 mar. 2020.

Os indígenas, porém, confrontaram os critérios impostos pelo Estado antindígena e retomaram o controle da situação como "narradores" e "cronistas" do espaço da geografia Tupinikim, e *sulearam*, por assim dizer, os critérios impostos que deveriam servir para reconhecê-los em sua "autenticidade".

Eles não se furtaram à ocasião, e o fizeram por meio das suas memórias, dos esperados adereços indígenas, dos seus cantos, instrumentos rítmicos e danças tradicionais, como a "dança do tambor", que em vários estudos sobre a cultura Tupinikim aparece como "roda de congo".<sup>149</sup> Por meio dos registros fotográficos do jornalista Rogério Medeiros (1973) e relatos de testemunhas indígenas e não indígenas, observamos que na ocasião da visita do general Ismarth, os Tupinikim se apresentaram com os indícios correspondentes à exigida "indianidade" (LOPES, SCHUBERT, ULRICH, 2020).

Esperava-se que, considerados sob a perspectiva da "autenticidade", do "ser ou não ser Tupinikim", eles se apresentassem com os reflexos da permanência de uma estrutura de heranças coletivas e de sinais linguísticos. Trata-se de uma perspectiva colonialista que criou a noção de que povos subjugados, para terem direitos reconhecidos, precisam comprovar sua "genuinidade" ou "autenticidade", e deveriam fazê-lo submetendo-se aos indícios e critérios de pureza estabelecidos pelos agentes da civilização antindígena.

Desse modo eles explicitam a questão: porque não podem ser Tupinikim sem serem "autênticos Tupinikim?" Ou, como na asserção de Marcos Terena, na década de oitenta:<sup>150</sup> "Eu posso ser você sem deixar de ser quem eu sou". A partir desse provocativo cenário penetramos em um campo que envolve a complexa temática da autenticidade indígena Tupinikim e que, em grande medida, percorre as publicações inventariadas sobre eles, nos três períodos.

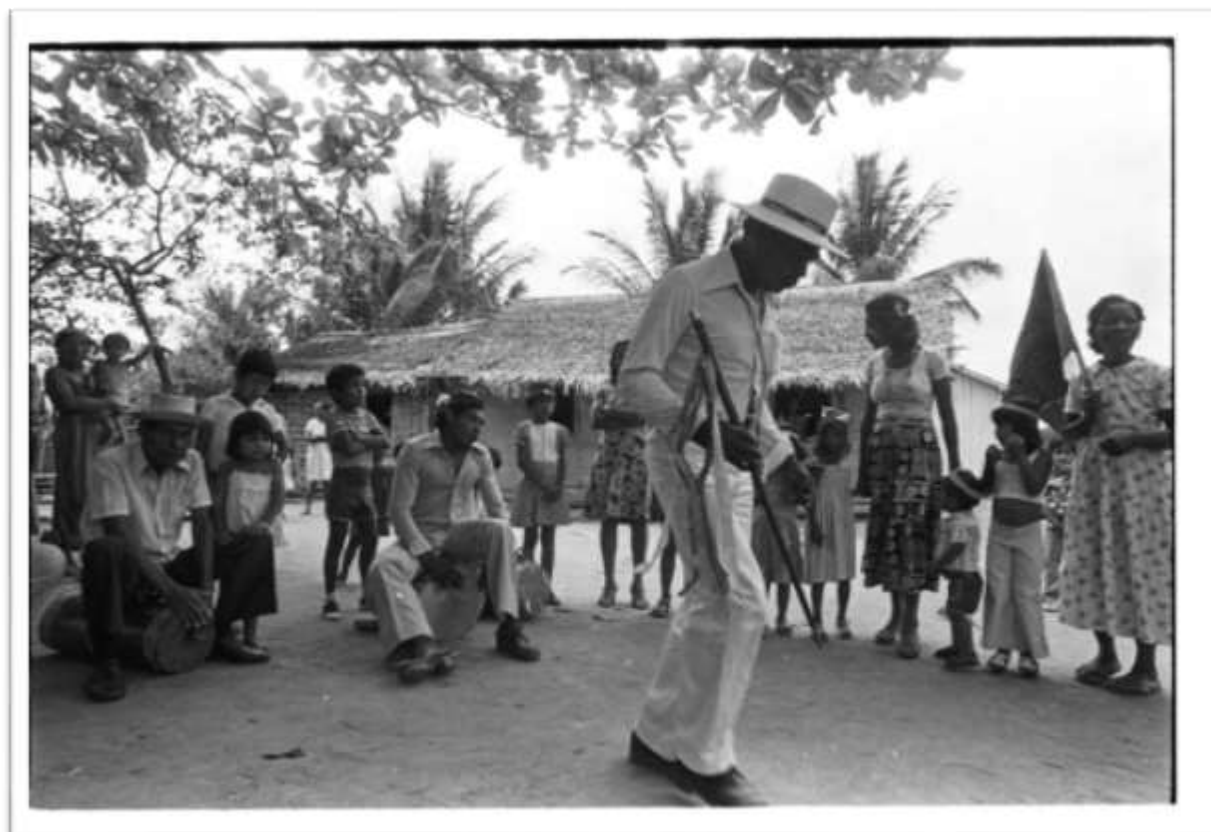
---

<sup>149</sup> Os relatos dos protagonistas sobre esse assunto são apresentados no capítulo IV desta tese.

<sup>150</sup> Marcos Terena fez parte do grupo de estudantes indígenas fundadores do primeiro movimento indígena articulado nacionalmente. Atualmente é conselheiro do Comitê Intertribal e autor do livro "Índio aviador" e "Cidadão da selva".

**Figura 5:** Dança do tambor

*“[...] quando param, montam-se sobre ele e com ambas as mãos batem no couro de uma das bocas. [...] Os mais ficam em pé. Adiante do tambor é que se dança, que é simplésima, mas tem sua graça; o capitão, esse que tem na mão a vara, que ele empunha com muito garbo”.*<sup>151</sup>



**Fonte:** fotografia de Rogério Medeiros (1973)

Procuramos enfeixar as indagações para mobilizá-las frente à temática da “autenticidade indígena” no contexto dos relatórios, de modo que a realidade em que eles foram produzidos possa ser refletida criticamente. São indagações que codificaram narrativas e imagens sobre “quem são”, e, em consequência, “quem não são” os Tupinikim? Perguntas que levaram os pesquisadores, à época, a algumas conclusões:

---

<sup>151</sup> <https://www.clerioborges.com.br/novaalmeida00.html>. Acesso 25 mar. 2020.

A partir de 1872 são poucas as informações que se tem do grupo em vista do grau de aculturação do grupo perfeitamente integrado na vida de Santa Cruz e que *não merecem destaque como um grupo indígena*. [...] Relato do documento de que são escassas informações culturais que possam ser ditas indígenas. No que se refere a cerimônias religiosas, praticam cultos cristãos [...] (*Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios*, 1994, fl. 95).

Não há no grupo costume de realização de reuniões familiares para a discussão de problemas de interesse particular ou comuns; tampouco, ficou delineado um quadro de liderança no grupo. O que se observa é a discussão dos problemas no seio da própria família, ou então não pedem opinião a ninguém, resolvendo-os sozinhos ((*Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios*, 1994, fl. 105).<sup>152</sup>

Descrevê-los como povo indígena poderia significar instituí-los em prejuízo de outros grupos e, paradoxalmente, criar “novos excluídos”. Não era exatamente o caso no município de Aracruz, pois o que estava em questão era a permanência de um empreendimento destrutivo em terra indígena que confrontava a existência/sobrevivência de um povo. Observa-se que foi nesse processo que nas décadas de quarenta e cinquenta se instalou a empresa COFAVI, de produção de carvão vegetal nessa região (SILVA, 2000; COTA, 2008; ALMEIDA, 2008; LOUREIRO e TEAO, 2009; CICARONE; 2019; BARCELOS, 2008;); Desde meados do século XX, pesquisadores haviam atestado que sim, havia índios no Espírito Santo, contradizendo a narrativa oficial e a declaração do governo na década de setenta (RUSCHI, 1954; PACHECO, 1955).

Não podemos ignorar que os estudos se posicionaram frente à questão dos limites entre interesses empresariais desenvolvimentistas que determinam, a nosso ver, em grande medida, o campo social e/ou científico de onde foram impulsionados. Sob essa

---

<sup>152</sup> Considerando o convênio de 17 de novembro de 1975, entre a FUNAI, o Governo do Estado e a Universidade Federal do Espírito Santo, a equipe autora do relatório deveria realizar “pesquisas etnográfica e multi-disciplinar de campo entre os integrantes da comunidade indígena supostamente Tupiniquim visando a identificação étnica daquele grupo indígena e a definição de suas terras” (fls. 147/148). O Antropólogo Rafael José e Meneses Bastos concluído que o convênio não foi cumprido, recomendando, nas conclusões da aludida peça, que a FUNAI, deveria, “a partir dos dados já levantados, suficientes a meu ver, refazer a parte conclusiva, devolvendo os documentos à origem encarecendo recomendações operacionais” (sic) (doc. de fls. 95 - Proc. FUNAI/BSB/3649/75).

perspectiva estavam em curso interesses, acadêmicos e não acadêmicos, no embate pela terra e por uma história indígena dos Tupinikim, no Espírito Santo.<sup>153</sup>

Nessa perspectiva, a pergunta que percorre este inventário desde o primeiro período encontra-se relacionada ao princípio inscrito na questão formulada pelo professor Carlos Brandão (s/d, p. 33): “Em nome de quem eu pesquiso e penso o que? Por que? Para que?”.

### **3.2. Segundo período – Anos 1980 a 2000**

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição do Brasil, que veio a ser conhecida como a “Constituição Cidadã”. Ela deu novo alento, entre outros, às lutas indígenas. Nela são reconhecidos aos povos indígenas a legitimidade de suas diferentes organizações sociais e tradições culturais, além de seus direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam, bem como o direito de usarem suas línguas no sistema escolar, como atesta o capítulo VIII, “Da Ordem Social”, e o capítulo VIII, “Dos Índios”, da referida Constituição.<sup>154</sup>

No Espírito Santo continuavam as lutas dos indígenas pelas suas terras, ocupadas pela Empresa Aracruz Celulose S/A, iniciadas em 1970. A empresa de celulose continuava a expandir os seus plantios de eucalipto e no ano de 1991 inaugurava a sua segunda fábrica, com a presença do Presidente Fernando Collor de Mello e outras autoridades federais, estaduais e municipais.

---

<sup>153</sup> No final da década de sessenta, a Empresa Aracruz Celulose S/A iniciou seus empreendimentos no Espírito Santo quando comprou 10.000 hectares de terras da COFAVI (Companhia Ferro e Aço de Vitória) e mais 30.000 hectares de terras, negociadas pelo Estado como se fossem devolutas. Intensificou-se ali, o processo de expropriação que obrigou os Tupinikim a viverem acudados dentro do próprio território, que haviam recebido como sesmaria, em 1610.

<sup>154</sup> Não obstante as conquistas constitucionais a violência contra os indígenas persiste. Um exemplo emblemático é o ato criminoso do qual foi vítima o líder Patoxó-hã-hã-hãe (Bahia), Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo enquanto dormia em um abrigo de um ponto de ônibus após ter participado em manifestações indígenas em Brasília. O crime foi praticado por cinco jovens de classe média alta de Brasília, em 20 de abril de 1997. Ao serem interrogados pelo juiz eles disseram que pensavam “que era um mendigo”.

Depois da primeira autodemarcação, em que apenas foram demarcados 4.490 hectares dos 6.500 hectares reconhecidos pelo estudo da Funai como terras indígenas (Portaria 609/08.11.1979), os indígenas exigiram da Funai um reestudo das suas terras, reestudo no qual eles efetivamente tivessem participação. Entre idas e vindas e sob pressão a Funai instalou, através da Portaria nº 0783/94, de 30 de agosto de 1994, um Grupo Técnico (GT) com o objetivo de revisão das terras anteriormente identificadas. Esse GT concluiu os seus trabalhos com a produção de dois relatórios finais, “[...] com as propostas de unificação das Terras Indígenas [...]” e a “[...] ampliação da Terra Indígena Comboios”. Os Relatórios são compostos por sete volumes, incluindo os anexos.<sup>155</sup> O Relatório final, denominado “Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios” traz a seguinte observação:

Os índios desejavam originalmente a unificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios, anexando 13.274 ha. à futura Terra Indígena Tupinikim, que teria 17.765 ha. Isso porque, além de terem sido expulsos de suas terras pela Aracruz Celulose, os atuais 4.491 ha. de áreas descontínuas seriam “insuficientes para sobrevivermos como povo” [...] (*Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios*, 1994, fl. 132).

O Reestudo inclui muitos elementos ausentes no estudo aligeirado, elaborado no período anterior (década de setenta), sem a participação indígena, para fins de atender demandas e interesses empresariais.<sup>156</sup>

O tempo em que era realizado o reestudo foi intenso e demorado, com os prazos de entrega previstos alterados, pelo encaminhamento ao GT de um relatório da empresa Aracruz Celulose S/A, e com a descoberta de um sítio arqueológico na região limítrofe à Terra Indígena Caieiras Velhas, que envolveu a 6ª Coordenadoria Regional do Instituto do Patrimônio Histórico e Arqueológico (IPHAN). O coordenador do grupo e

---

<sup>155</sup> Memorando nº 168/SEP/MI/95. Do pesquisador Carlos Augusto Freire à chefia do SEP.

<sup>156</sup> Nesse sentido, o reestudo deveria ser entendido como “procedimento de revisão das Terras Indígenas aprovadas ou demarcadas com base na legislação anterior”, conforme Decreto nº 22/91.

técnico de Reestudo, o antropólogo Carlos Augusto Freire, faz as seguintes considerações:

Casos como estes dos Tupiniquim, que tem uma história de conflitos até a definição da área requer uma peritagem cuidadosa, ou seja, trabalho de campo exaustivo, com prazos maiores, da mesma forma ocorrendo com o estudo histórico. Neste estágio do trabalho, cabe aos índios e somente a eles o mérito – e a responsabilidade –, pela reconstrução de sua história regional, já que as fontes primárias e secundárias pesquisadas até aqui são lacônicas a respeito da vida desse povo no município de Aracruz (*Relatório Final de Reestudo da Identificação das Terras Indígenas Caieiras Velhas, Pau Brasil e Comboios*, 1994, fl. 011).

Nesse contexto, os aliados e apoiadores da causa indígena elaboraram a cartilha “Campanha pela Regularização das Terras Indígenas no ES”, sob a organização do Conselho Missionário Indigenista, que foi lançada em 1996.<sup>157</sup> O Reestudo foi encaminhado ao Ministro da Justiça, Iris Rezende, para aprovação. A empresa Aracruz Celulose S/A, por sua vez, solicitou à Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) que elaborasse um estudo de viabilidade econômica das terras indígenas, que também foi encaminhado ao Ministro.

O Ministro da Justiça determinou o retorno dos *Autos* à Funai para complementação dos estudos e ampliação da área indígena, mas só em 2.571 hectares, conforme conclusão do Despacho do Ministro:<sup>158</sup>

Determino, portanto, a ampliação das Terras Indígenas Comboios, Pau Brasil e Caieiras Velha, já reconhecidos como de posse permanente dos índios Tupiniquim e Guarani, de acordo com a proposta apresentada em 1979 pelo Relatório Antropológico, ou seja, em 2.571 hectares, totalizando 7.062,46 hectares, devendo, ainda, existir adaptações do acréscimo à nova realidade geo-antropológica e ambiental da região.

---

<sup>157</sup> O Cimi encontra-se vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e atua em áreas indígenas em diferentes regiões do Brasil, incluindo o estado do Espírito Santo, onde se estabeleceu a partir da década de oitenta.

<sup>158</sup> Processo nº 08620.1352/97 e 08620.1353/97 - Diário Oficial da União 09.03.98.



A decisão do Ministro foi homologada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em cumprimento da decisão ministerial a Funai instituiu o GT de nº 87/98 no qual foi confirmado o resultado do Reestudo anteriormente apresentado. Os indígenas retomaram a luta pela demarcação total de suas terras identificadas, iniciando, em março de 1998, a Segunda Autodemarcação do território (Educadores índios Tupinikim e Guarani, 2001).

**Figura 6:** Autodemarcação territorial Tupinikim e Guarani.



**Fonte:** fotografia de Rogério Medeiros (1998)

Em ação enérgica, orquestrada junto com a Funai, um efetivo da Polícia Federal foi acionado e interrompeu o movimento, cercando e invadindo as aldeias e prendendo suas principais lideranças. Conforme denúncia em nota o Cimi, em 10 de março de

1998:

O governo brasileiro desencadeou uma operação militar para pôr fim à luta dos indígenas Tupinikim e Guarani pela recuperação de suas terras e obrigá-los a aceitarem as imposições da multinacional Aracruz Celulose. As entradas que dão acesso às aldeias foram ocupadas por policiais federais fortemente armados para impedir que os índios continuem a receber apoio e solidariedade no trabalho de autodemarcação de suas terras.

As lideranças indígenas foram levadas à Brasília em um jatinho particular, mantidas isoladas de qualquer contato com assessorias. Em seguida, foi apresentado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), documento preparado pelos agentes do Estado e representantes do empresariado em que se estabeleceram os critérios que deveriam pôr fim ao conflito.

Nessa época verificamos um *boom* de artigos publicados por professores/as que atuaram como pesquisadores nas equipes governamentais e não governamentais. Em consequência do Reestudo da Funai e da Segunda Autodemarcação temos artigos como os apresentados sobre o modo de vida Tupinikim e a luta pela terra: “Breve abordagem sobre a auto sustentação dos Tupinikim”, de Dauro Bricio (1994/Cimi) e, ainda, “Tupinikim e Guarani: regularização fundiária no ES” (1998), de Rubens Almeida *et al.* Em 1998, o Instituto Socioambiental (Isa) passou a veicular em seu site as primeiras informações sobre os Tupinikim no Espírito Santo, no tópico “Povos Indígenas no Brasil –Tupinikim”.<sup>159</sup>

O período da elaboração do Reestudo de Identificação (Portaria n. 0783/94) foi também marcado por pesquisas empresariais e ações diretas do empresariado de celulose. Desse Reestudo originaram-se publicações em forma de artigos acadêmicos que apresentaram evidências e vestígios para embasar a pretendida “indianidade” do grupo em questão.<sup>160</sup> Tais elementos característicos da indianidade podem ser

---

<sup>159</sup> Conferir em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>

<sup>160</sup> Tratamos de um período em que o governo definia unilateralmente critérios de indianidade, importantes requisitos que poderia resultar ou não na demarcação das TI. Conforme prescrito, era necessário que o grupo apresentasse traços da cultura tradicional, dentre eles especialmente o linguístico.

encontrados em artigos como: “Fonologia e memória linguística: o caso Tupinikim de Caieiras Velha”, de Márcio Silva e Maria B. Baurre (1982), e na dissertação de mestrado: “Tupiniquim: os fabricantes de farinha de Pau Brasil”, de Maria Terezinha Martins,(UFJF/1986).

Nesse período foi publicado também a primeira dissertação no âmbito da educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulada “Nas sendas da modernidade: Educação, modernização e comunidades autóctones na História do Espírito Santo”, de Carlos H. Vieira (1998). Sobre este fato Graça Cota (2000, p. 281) comenta que a Pós-Graduação em Educação na Ufes foi criada em 1978, mas “[...] só teve a sua primeira dissertação relacionada à questão [indígena] vinte anos depois da criação do programa”.

No contexto do segundo movimento pela demarcação e homologação do território indígena Tupinikim, que teve o seu ápice com a autodemarcação em 1998, deu-se início ao projeto de educação de jovens e adultos nas aldeias Tupinikim, coordenado pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional da Amazônia (Ideia), em 1996, conforme afirmações de Cota (2000), Jesus (2007), Cari (2008) e Almeida (2008), que integraram a equipe desse projeto.<sup>161</sup>

São tempos em que as comunidades indígenas reivindicaram com obstinação uma educação diferenciada para as suas crianças, e contaram com o apoio da Pastoral Indigenista, sob a coordenação das Irmãs Combonianas da Igreja Católica Romana, que articularam o primeiro curso de formação. A partir dessas demandas, e com a busca por pesquisadores da Universidade (Ufes), foi dada continuidade à organização dos encontros de formação de professoras/es nas próprias aldeias.

As publicações dos primeiros materiais, pelos próprios professores Tupinikim originam-se no curso de formação de educadores indígenas. Foram publicados três cadernos: “Educadores Tupinikim. Resgatando a memória e a tradição Tupinikim”

---

<sup>161</sup> O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) previa o pagamento de mensalidades para que os professores indígenas pudessem frequentar cursos superiores em instituições privadas. Vários fizeram sua graduação na Faculdade de Aracruz (FACHA).

(1996) e “Os Tupinikim e Guarani na luta pela Terra” (2000), e, “Os Tupinikim e Guarani contam...”, elaborado entre 1998 e 1999, e publicado somente em 2005.<sup>162</sup>

Nestas publicações encontramos textos dos/as professores/as indígenas que narram e descrevem sobre “como era antigamente” e discorrem também da dificuldade em descrever tais coisas, devido à “vergonha” por parte de algumas pessoas em relatar a história do seu antepassado”, assim como a “ausência de acervos culturais” do povo Tupinikim (ALMEIDA, *et al.* 1996).

Já a primeira tese de doutorado sobre educação indígena no Programa de Pós-graduação em Educação, da Ufes, foi escrita por Graça Cota, e intitulada “Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupiniquim e Guarani do Espírito Santo” (2000). A autora considera que “a luta pela posse da terra” aproximou os Tupinikim de outros povos e, neste sentido, promoveu intercâmbios e fortaleceu as lutas e conquistas locais e nacionais.

A partir do segundo período, entre 1980 e 2000, constatamos que surge no contexto acadêmico um conjunto de publicações que procuram explicitar as finalidades da educação indígena e a busca por elementos de autenticidade no contexto das demandas originadas das lutas territoriais. Essa demanda por uma educação diferenciada foi abraçada pelas comunidades indígenas de Aracruz-ES.

Nesse período foram produzidos também estudos com conteúdo sobre os usos e utilização dos recursos comestíveis diretamente fornecidos pelo território indígenas, ainda na linha da experiência dos mais velhos. Enfatizou-se, então, a riqueza e a variedade da biodiversidade alimentar que ali existia ou se desenvolveu, com fins de demonstrar os danos dos empreendimentos das grandes empresas na área. Foram também apresentados os artefatos e as tecnologias tradicionais utilizadas pelo grupo na casa de farinha, na coleta de caranguejo e de mariscos, e nas armadilhas de pesca fluvial e de manguezal.

---

<sup>162</sup> Os materiais foram financiados em parcerias com órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (Mec), a Fundação Nacional do Índio (Funai), Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu), ou em parceria, a exemplo do Idea, Cimi e Pastoral indigenista.

### 3.3. Terceiro período – Anos 2000 a 2010

Desde a segunda autodemarcação, em 1998, interrompida pela ação da Polícia Federal, e a posterior assinatura, sob pressão, do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) em Brasília, a Empresa Aracruz Celulose S/A comprometeu-se a compensar financeiramente os indígenas e a subsidiar projetos de assistência social nas áreas da agricultura, da saúde e da educação.

Os projetos compensatórios, ou não foram implementados ou não corresponderam às expectativas indígenas, que em assembleia nas comunidades, realizada em 28 de fevereiro de 2005, decidiram pela retomada da luta pela demarcação total da área de 18.071 hectares, identificada pela Funai como área indígena.

[...] Sabemos que não podemos continuar existindo como povo indígena se não tivermos liberdade e autonomia e se nossas terras não forem demarcadas, para que nossos filhos e netos possam ter um futuro seguro. Há 500 anos atrás cortaram as árvores que representam os povos e culturas indígenas; hoje, com nossa luta, voltam a brotar com força as raízes indígenas no Espírito Santo. Por tudo isso decidimos, por unanimidade, nesta Assembleia Indígena, lutar pela retomada de nossas terras, hoje ocupadas pela Aracruz Celulose. A luta pela terra, que é também a luta pela sobrevivência física e cultural dos Tupinikim e Guarani, será, daqui para frente, nosso principal objetivo e não descansaremos até conseguirmos recuperar integralmente nossas terras (*Nossa Terra - Nossa liberdade*, Nota pública da Assembleia Geral dos Povos Indígenas Tupinikim e Guarani - Aldeia Comboios/ES - Brasil. 28.02.2005).

Nesse Terceiro Período (2000 a 2010), já em agosto de 2001, a Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales) havia promovido o “Seminário Internacional sobre Eucalipto e seus Impactos”, que teve os pronunciamentos e debates sintetizados no Caderno com o mesmo nome.<sup>163</sup> A partir de março de 2002 a mesma Assembleia Legislativa havia instaurado uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar “possíveis irregularidades no licenciamento das atividades da Empresa”.

---

<sup>163</sup> Seminário Internacional sobre eucalipto e seus impactos. Vitória, agosto/2001, Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo.

Nesse mesmo período foi construída e inaugurada, em agosto de 2002, a Terceira Fábrica da Aracruz Celulose S/A, com a presença do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Enquanto isso, outros projetos desenvolvimentistas continuavam causando conflitos nas terras indígenas como o do gasoduto Cacimbas-Vitória, da Petrobrás; além das ampliações dos plantios de eucalipto e da modernização da infraestrutura portuária, que demandavam relatórios técnicos para fins de licenciamento, como o Relatório “Estaleiro do Espírito Santo. Diagnóstico arqueológico apresentado ao Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN)”, de 2009.<sup>164</sup>

Realizada a Assembleia Indígena em 19 de fevereiro de 2005, foram enviadas correspondências e efetivados inúmeros encontros com representantes dos órgãos federais responsáveis pela demarcação das terras. Diante da inoperância desses órgãos, os indígenas iniciaram, em 17 de maio de 2005, a “terceira autodemarcação” de suas terras, com a participação e apoio de entidades da sociedade civil organizada e com repercussão nacional e internacional, com manifestações em países como a Noruega, Suécia, Alemanha e Estados Unidos.

A Aracruz Celulose S/A, alegando que as terras auto demarcadas eram de sua propriedade, recorreu à justiça, obtendo, em 19 de maio de 2005, uma liminar de reintegração de posse. No final desse mesmo mês os indígenas, por sua vez, iniciaram, nas terras auto demarcadas, a reconstrução de duas das suas antigas aldeias: Córrego D'Ouro e Olho D'Água. Enquanto isso, a Aracruz Celulose S/A entregou à Funai um documento elaborado por especialistas que afirmava que a terra não era indígena (Jornal *A Tribuna*, 20/06/2006, p. 24).

Diante da indecisão por parte do governo federal sobre qual procedimento adotar sobre as terras, os indígenas organizaram a ocupação da fábrica da Aracruz Celulose S/A que aconteceu nos dias 06 e 07 de outubro de 2005. Pressionada pela ação indígena e pelas manifestações nacionais e internacionais, a Funai resolveu instaurar um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de complementar e atualizar os estudos até então feitos (Portaria n. 1.299, de 04 de novembro de 2005). Esse GT confirmou

---

<sup>164</sup> O terceiro movimento da luta territorial ocorreu em meio ao novo ciclo de exploração, assim como ocorria na Amazônia, com os projetos de usinas hidrelétricas desenhados durante a ditadura militar e retomados pelo Programa de Aceleração do Crescimento (Pac). Atualmente, contam-se mais de 30 projetos econômicos no entorno das terras indígenas Tupinikim e Guarani no Estado do Espírito Santo.

os estudos anteriores que haviam proposto a unificação e a ampliação das terras indígenas em até 18.071 hectares.

Em 20 de janeiro de 2006 a Polícia Federal, com 120 homens alojados na casa de hóspedes da Aracruz Celulose S/A, valendo-se de um helicóptero e usando máquinas da empresa, destruiu as duas aldeias reconstruídas pelos indígenas em terras autodemarcadas (retomadas).<sup>165</sup> Na ação foram feridos nove índios, enquanto outros foram “caçados como animais” como denunciou uma liderança indígena em 2006. (SCHUBERT, 2018). A notícia denúncia foi matéria principal e deu título à capa da revista alemã, *Regenwald Report*: “Der tempo krieg. blutiger angriff auf indianer”.<sup>166</sup>

**Figura 7:** Capa da Revista *Regenwald Report* (2006). Coordenador da Comissão de Caciques ferido.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

<sup>165</sup> Relatório da Ação da Polícia Federal para a destruição das aldeias no território indígena em Aracruz-ES (2006). O relatório foi entregue oficialmente ao Ministério Público Federal do Espírito Santo (MPF-ES) e publicado em três idiomas em meios eletrônicos: português, francês, espanhol.

<sup>166</sup> Tradução do título da capa da *Revista Regenwald*: “Tempo de Guerra. Ataque sangrento aos indígenas”.

Em 30 de janeiro de 2006, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), em visita que fez ao estado do Espírito Santo, recebeu uma Comissão de Caciques e Lideranças Indígenas no aeroporto de Vitória.

Em 20 de fevereiro do mesmo ano por decisão do então presidente, vem ao Espírito Santo o Ministro da Justiça Márcio Tomaz Bastos e o Presidente da Funai. Reuniram-se com uma Comissão de Indígenas na Assembleia Legislativa. Na ocasião foram definidos os prazos para os procedimentos administrativos para a demarcação das terras em Aracruz: 20 de junho 2006 era o prazo final para a contestação dos estudos da Funai; 20 de julho de 2006 era a data-limite para a Funai emitir parecer sobre as contestações da Aracruz Celulose; e, 20 de agosto de 2006 era o prazo para o Ministro da Justiça assinar as Portarias de delimitação.

A Aracruz Celulose apresentou no dia fixado, 20 de junho de 2006, o seu Relatório de Contestação. Nele afirmava que não havia aldeias indígenas na região quando a empresa chegou ao Espírito Santo. Em agosto de 2006 a Aracruz Celulose distribuiu a Cartilha: “A Aracruz e a questão indígena no Espírito Santo”. Essa cartilha, distribuída em escolas, faculdades, empresas e particulares, procura essencializar os indígenas. Além dela a Empresa espalhou, pela cidade de Aracruz *outdoors* discriminatórios contra os índios, com dizeres como: “A Aracruz trouxe o progresso. A Funai os índios”. Foram também distribuídos *folders* com o título “Movimento de apoio à Aracruz Celulose”, em nome de inúmeras empresas e até mesmo sindicatos (BARCELOS, 2008; SCHUBERT, 2015; SILVA, 2016).

Em meados de setembro de 2006 aconteceu uma passeata em favor da empresa Aracruz Celulose S/A com a participação de trabalhadores e funcionários de diversos sindicatos ligados às empresas e terceirizadas: “[...] Funcionários da fábrica da Aracruz também saíram do trabalho mais cedo para aderir à manifestação” (Jornal *A Gazeta*, 16/09/2006, p. 10). A mídia escrita e televisa concedeu apoio explícito publicando matérias de páginas inteiras com manchetes: “Cresce o apoio a Aracruz” (Jornal *A Tribuna*, 17/09/2006); “O Brasil assusta e amedronta o mundo” (Jornal *A Gazeta*, 30/09/2006).

Toda essa movimentação resultou em um “discurso oficial do estado [...] e de outros atores político-econômicos que praticamente equalizou a voz de madeireiros,



garimpeiros e latifundiários” (SCHUBERT, 2014, p. 82). Na região de Aracruz o ânimo da população, exaltado contra os indígenas, estimulou uma reação local:

A articulação e técnicas de "terror" em diferentes dimensões criou, portanto, um ambiente de hostilidade para com os indígenas, alimentando inúmeros eventos discriminatórios em seu cotidiano de vida: comerciantes locais se recusaram a vender-lhes suas mercadorias (...) crianças indígenas foram impedidas de entrar nas escolas por estarem pintadas de acordo com seus costumes [...] (SCHUBERT, 2014).

No dia 16 de novembro de 2006, a Funai refutou o Relatório de Contestação da Empresa e colocou os estudos a disposição do Ministro da Justiça para assinatura. Enquanto isso, os indígenas estavam inconformados com a morosidade e a indecisão do governo federal. E, no dia 12 de dezembro de 2006, ocuparam o Portocel, localizado em Barra do Riacho/ES, porto pelo qual a empresa Aracruz Celulose exporta a sua produção. No dia seguinte, grande número de trabalhadores da empresa, liberados por agentes dela, e pelo presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Empresa fizeram uma grande mobilização e confrontaram os índios para retirá-los à força do local (*Boletim do MST – Movimento dos sem-terra*, 13/12/2006). Na tarde desse mesmo dia, após negociarem a vinda do ministro ao Estado, os índios se retiraram espontaneamente da área portuária.

**Figura 8:** Indígenas mobilizados em defesa do direito ao território.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora

Em fevereiro de 2007, o processo das terras indígenas foi devolvido à Funai pelo Ministro Márcio Thomaz Bastos com o objetivo de que fosse elaborada uma proposta que compusesse “os interesses dos Tupinikim/Guarani e da Aracruz Celulose S/A”. Marcio Augusto Freitas de Meira – novo presidente da Funai – devolveu o processo ao novo Ministro da Justiça, Tarso Genro, em maio de 2007 e finalmente, recomendou a sua demarcação.

A recomendação foi acatada pelo então Ministro Tarso Genro, que autorizou a demarcação das terras indígenas no Espírito Santo com a sua área total de 18.027 hectares (Portarias n. 1463 e 1464). A recomendação foi homologada em 05 de novembro de 2011, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, conforme publicação no *Diário Oficial da União* de 11 de novembro de 2011. A partir de então as áreas indígenas ficaram assim distribuídas:

**Tabela 2:** Área indígena consolidada no ES.

<b>Terra Indígena</b>	<b>Superfície – ha</b>
Caieiras Velha e Pau Brasil	14.227
Comboios	3.800
<b>Total</b>	<b>18.027</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora com informações retiradas das Portarias da Funai (Portarias n. 1463 e 1464).

No conjunto de publicações acadêmicas que encerraram o segundo período (1980-2000) e abriram esse terceiro período (2000-2010) identificamos dissertações provenientes de universidades públicas de vários Estados: São Paulo (Puc-SP e Unicamp); da Bahia (Ufba); de Minas Gerais (Ufmg); do Rio de Janeiro (Ufrj-Museu Nacional); e de Brasília (Unb). Algumas publicações iniciadas no período anterior foram concluídas no início do terceiro período, como foi o caso da tese de Graça Cota, “Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim do Espírito Santo” (Ppge-Ufes, 2000).

Nesse terceiro período, em que aconteceram importantes decisões e manifestações, como a autodemarcação das terras indígenas, ocupação da fábrica da Aracruz Celulose, ocupação do Portocel, e muitas outras que tiveram repercussão local, nacional e internacional, observamos um despertar do interesse que se fez acompanhar por outro conjunto de publicações acadêmicas e não acadêmicas. Como podemos ver no gráfico a seguir, elas se avolumam a partir dos picos da segunda luta (1998) e concentram-se no pico da terceira autodemarcação:

**Gráfico 1:** Publicações nos três períodos estudados.



**Fonte:** Gráfico confeccionado pela própria autora a partir dos dados retirados da pesquisa em questão.

Inventariamos seis publicações no entorno do pico da segunda luta, entre 1998 e 2000, número que diminui logo em seguida, subindo novamente no pico da terceira luta territorial, entre 2005 e 2009. Ou seja, em torno do terceiro pico apresenta-se uma frequência que vai de três, oito, sete, oito, e sete publicações, respectivamente, caindo para duas em 2010 e voltando a subir com menor intensidade.

As publicações de Teses e Dissertações são oriundas do campo das Ciências Sociais, como é o caso da dissertação de Costa de Sousa, sob o título “O tempo redescoberto: os Tupiniquins no Novo Milênio” (Ufes/2000); e de Sandro Silva, “Tempo e Espaço entre os Tupiniquim” (Unicamp/2000). São estudos do tipo etnográfico sobre os Tupiniquim que também resgatam informações em diversidade de fontes documentais e orais, com narrativas que visibilizam as informações levantadas pelos GT/Funai. Nesse mesmo contexto temos a dissertação de Silveira Andrade, “Conflito, Cooperação e Convenções: A dimensão político-institucional das estratégias sócio-ambientais da Aracruz Celulose” (Ufba/ 2000).

Além do *boom* de publicações nesse Terceiro Período, destacamos o salto no quantitativo de Teses e Dissertações conforme demonstra a tabela das publicações: Assim, no Programa de Pós Graduação em História/Ufes, a dissertação de Klítia

Loureiro, “O processo de modernização autoritária da agricultura no espírito santo: os índios Tupinikin e Guarani Mbya e a empresa Aracruz Celulose S/A (1967-1983)”, apresentada em 2006.

A primeira professora indígena Tupinikim, Andrea Cristina Almeida, apresentou uma Dissertação sobre/com o seu próprio povo, “Consciência argumentativa entre as educadoras tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas” (Puc-SP/ 2007). Desse conjunto de publicações da Puc-SP temos também a dissertação de Nilma de Jesus, “Formação continuada dos educadores indígenas tupinikim: uma experiência a ser socializada” (Puc-SP/2007), e Cláudio Cari, “O currículo científico com o povo indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais” (Puc-SP/ 2008).<sup>167</sup>

Trata-se do período em que se firmava cada vez mais o debate sobre a educação escolar indígena, em consequência do grupo de professores que se concentrou em torno do curso de formação de professoras/es, oferecido pelo Idea e a Pastoral Indigenista:

[...] A 12ª e última etapa deste curso aconteceu no período de 18 a 30 de outubro [1999], conforme estava previsto no Projeto do Curso Formação. Toda ela foi planejada tendo em vista a problemática: *Os povos Tupinikim e Guarani e seu projeto de educação diferenciada, intercultural e bilíngue*. (COTA, 2000, p.114).<sup>168</sup>

Em 2008 foram publicadas as primeiras teses sobre os Tupinikim e Guarani, simultaneamente, por Marilda Maracci (Uff) e Gilsa Barcelos (Ufmg), ambas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, e foram realizadas no contexto do terceiro pico da luta. A primeira autora analisa a articulação das lutas territoriais no

---

<sup>167</sup> As dissertações das integrantes da equipe que participam do projeto Curso de Formação dos Educadores Índios Tupinikim e Guarani realizaram pesquisas como parte da política do IDEA. As/os formadoras/es deveriam realizar pesquisas que contribuíssem para a compreensão do grupo social com o qual estavam trabalhando e, por outro lado, serviriam como auto formação dos seus integrantes, conforme justifica Cota (2000, p. 9).

<sup>168</sup> Por meio da professora Edivanda Mugarbi (Ppge-Ufes) iniciou-se a assessoria às professoras/es indígenas. Posteriormente o Idea assumiu o trabalho de formação. As publicações encontram-se no conjunto dos estudos realizados pelas professoras formadoras, da equipe de formação de professores/as organizados pelo Idea, em parceria com a Pastoral indigenista Comboniana.

Espírito Santo em relação à cidade, e a segunda apresenta as questões relacionadas à organização de grupos de mulheres indígenas Tupinikim nesse período.

No Serviço Social, temos as dissertações de W. Berger, apresentada no Ppgss-Ufes, “O teatro do poder e o teatro do oprimido: formas de resistência e intervenção social em Caieiras Velha-Aracruz-ES (2010-2011)”, e de Gleidiane D. Vicente, “Território, Cultura, Identidade: Os Tupinikim de Caieiras Velha após as retomadas de suas terras” (2014), pontuando algumas mudanças que ocorreram na aldeia Caieiras Velhas, no pós luta territorial.

Na linha de pesquisa Educação e Linguagens (Ppge-Ufes) inventariamos três publicações, sendo esta linha que mais desenvolveu estudos sobre os indígenas. Eles são elaborados na perspectiva da etnomatemática indígena Guarani e Tupinikim, por Ozirlei Marcilino, “Ensino e aprendizagem na educação indígena do Espírito Santo: A busca de um diálogo com a etnomatemática” (Ppge-Ufes/2005); Dóris Magalhães, “Concepções, crenças e atitudes de educadores indígenas de Aracruz-ES frente a matemática e a educação matemática” (Ppge-Ufes/2007) e Claudia Lorenzoni, “Cestaria Guarani do Espírito Santo: uma perspectiva da etnomatemática”(Ppge-Ufes/2007).

Na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores, a dissertação de Arlete M. P. Schubert (2011), com o título “Ruínas de lugares e saberes conhecidos: Educação e narrativa de Re-existência nas Lutas territoriais Tupinikim (2007-2011)”, na qual apresenta uma narrativa do terceiro movimento de luta territorial sob a perspectiva de uma educação indígena.<sup>169</sup> Na mesma linha, por Ozirlei Marcilino, temos a segunda tese, apresentada no Ppge-ufes: “Educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo” (2014).<sup>170</sup>

As últimas publicações inventariadas encontram-se no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Geografia (Ufes). A dissertação “Práticas de militância nômade:

---

<sup>169</sup> A dissertação integra a “Coleção Educação e Culturas” coordenada pelo professor Dr. Erineu Foerste (Ufes) e pelo professor Walter Nunes (Unb).

<sup>170</sup> A segunda tese sobre indígenas realizada no Ppge-Ufes, foi orientada pelo professor Dr. Erineu Foerste.

Experimentações Rebeldes e Novas Estéticas de Luta no Contemporâneo” (Ppgpsi-Ufes/2014) apresentada por Fernando P. Schubert relata a experiência na luta indígena, associada ao movimento em meio aos estudantes da Ufes, na “Brigada Indígena de apoio aos Tupinikim e Guarani pela retomada de suas terras” (2014).

Integrando o debate sobre políticas linguísticas temos o estudo de Felipi S. Firmino, do Programa de Pós-Graduação de Ciências Humanas e Naturais (Ufes), “O tupi na aldeia Tupinikim de Caieiras Velha em Aracruz-ES: A questão da política linguística” (2015). O autor se propõe a identificar os percalços para a reintrodução e implementação da língua na aldeia Caieiras Velha. No Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa (Puc-SP) Adriana Recla apresentou a tese “A semântica global em práticas discursivas indígenas tupiniquins” (2014).

Destacamos as cinco dissertações realizadas por professores/as indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. As pesquisas foram desenvolvidas entre os anos de 2015 e 2018 e apresentadas nas Universidades Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional); Federal de Brasília; e, Federal de Santa Catarina, por Valdemir A. da Silva; Jocelino Siveira Quiezza; Flávia Quiezza Monteiro e Mauro Carvalho, na área de linguística, e Valdemir Silva e Sandra Benites, nas Ciências Sociais (Antropologia). A dissertação do professor Guarani Mauro Carvalho intitula-se “Língua e Guarani” (2017) e a da professora Sandra Benites, “Viver em língua Nhandeva (Mulher Falando)” (2018).

Ressaltamos que os/as professores/as pesquisadores/as indígenas Tupinikim manifestam o seu interesse em constituir conhecimento teórico e sistemático destinado a proceder à reintrodução da língua indígena tupi em suas escolas e comunidades, o que podemos aferir por meios dos títulos das pesquisas apresentadas pelos indígenas Tupinikim:<sup>171</sup> “Etnologia indígena: Revitalização da identidade cultural e linguística Tupinikim do Espírito Santo” (Valdemir de Almeida Silva (Unb/2016); “Políticas de língua em área Tupinikim: O caso Tupinikim de Caieiras Velhas, Aracruz-ES” (Jocelino S. Quiezza, Museu Nacional, 2018); “O tupi-antigo (Tupinambá) como

---

<sup>171</sup> O professor Tupinikim Jocelino Quiezza publicou em 2014 o livro “A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim de Aracruz”, pela editora Oikós, do Rio Grande do Sul, com apoio do Comin (Conselho de Missão entre Povos Indígenas) ligado a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

língua etno-identitária do povo Tupinikim: Análise da produção escrita em tupi antigo elaborada na escola indígena Caieiras Velha-Aracruz-ES” (Flávia Queizza Monteiro, Museu Nacional, 2018).

Apresenta-se assim um desejo que persiste e se tornou foco de estudo dos próprios pesquisadores/as indígenas. No curso Formação de Professores Indígenas, do Idea, a preocupação com o “resgate da língua” já era corrente entre alguns grupos nas aldeias Tupinikim. Robson, da aldeia Comboios, diz: “[...] Nós nunca pesquisamos nada da nossa língua no Curso de Formação. Eu achei que íamos fazer isto durante o curso” (COTA, 2000, p.128).<sup>172</sup>

Nos dois últimos anos (2018-2019) estão em fase de produção e finalização materiais que contém músicas tanto em Tupi, como em português, produzidos a partir de atividades desenvolvidas na escola. Esse processo recebeu reforço em 2014, a partir do projeto “Saberes Indígenas na Escola”. De acordo com a professora Flávia Monteiro – indígena Tupinikim – o livro “Îlande nhe’engara îandé ranga: îandé rekobé” (*Nosso canto, nossa alma: nossas histórias*) abre uma nova fase de produções que se tornaram possíveis “somente a partir do projeto do governo federal, “Saberes Indígenas na Escola”, uma iniciativa do Ministério da Educação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena”.<sup>173</sup>

As temáticas trabalhadas nas publicações foram discutidas em reuniões nas comunidades e decidiu-se que os educadores/as deveriam “trabalhar com músicas tradicionais Tupinikim” que retratam histórias de luta do povo e são músicas geralmente produzidas pelos componentes da Banda de Congo, o capitão, os *tamboeiros*, *casaqueiros* ou por mulheres que cantam. São reivindicações reafirmadas em entrevistas realizadas por mim e nas dissertações escritas pelos próprios indígenas (SILVA, 2016; QUIEZZA, 2018; MONTEIRO, 2018).

---

<sup>172</sup> Esse desejo é confirmado por Cota: “O desejo de recuperação da língua tupinikim foi também reafirmado durante as discussões que aconteceram após a mesa redonda sobre “Os povos indígenas do Brasil e a problemática linguística”, em um seminário sobre educação de crianças, jovens e adultos, em agosto de 1999, realizado pelo Idea (COTA, 2000, p. 141).

<sup>173</sup> A professora explica que o objetivo do projeto é “oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de



#### 4. Um olhar sobre o inventário

O inventário demonstra que as pesquisas sobre os Tupinikim foram impactadas, e mesmo impulsionadas pelas suas lutas territoriais. Sem dúvida estamos frente a uma conjuntura que favoreceu aos indígenas criarem estratégias nas quais foram articulados diferentes setores da sociedade civil, a fim de emergirem da situação de invisibilidade na qual foram colocados, bem como de sua suposta extinção, como registrava a historiografia regional e nacional.

A análise do inventário demonstra que, embora as publicações específicas sobre o povo Tupinikim não sejam significativas quantitativamente, existe uma diversidade do *locus* institucional e disciplinar desde onde se manifestam os interesses pela pesquisa com esse povo indígena. Segue, abaixo, tabela com as universidades públicas e suas publicações acerca da temática em questão:

**Tabela 3:** Universidades Públicas e Publicações sobre Tupinikim e Guarani

Instituições públicas	Artigo	Tese/ Tese/Dissertação	Total geral
Unb/instituto de letras		01	01
UFMG		01	01
USP		01	01
UFSC		01	01
UNICAMP		01	01
FRJ - Museu Nacional		03	03
PUC/SP		07	07
UFES	15	16	31
UFF	01	04	05
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>35</b>	<b>51</b>

**Fonte:** Informações organizadas pela autora a partir da Base das Publicações (em anexo).

Um fato bastante relevante é que não se trata de uma exclusividade do mundo acadêmico e de um “universo de brancos” a produção do conhecimento sobre os Tupinikim no Espírito Santo. Ao contrário, existe todo um conjunto de estudos bastante diversificado produzido por organizações e centros de estudos independentes, instâncias governamentais e empresariais, cuja complexidade pode-se observar no quadro geral de publicações. E também uma produção direta de autores indígenas.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Espírito Santo (Ufes) se concentra o maior quantitativo de teses e dissertações sobre os indígenas (Tupinikim e Guarani), comparativamente aos demais programas da mesma instituição. Das quinze publicações da Ufes, seis pertencem a este programa, concentradas nas linhas de pesquisa “Educação e Linguagens” e “Currículo, Cultura e Formação de Professores”.<sup>174</sup> Embora exista diversas instituições envolvidas com os estudos sobre os Tupinikim no Espírito Santo, aparenta ainda ser insuficiente a atenção dedicada pela Ufes a esse tema em seus mais de cinquenta anos de existência.<sup>175</sup>

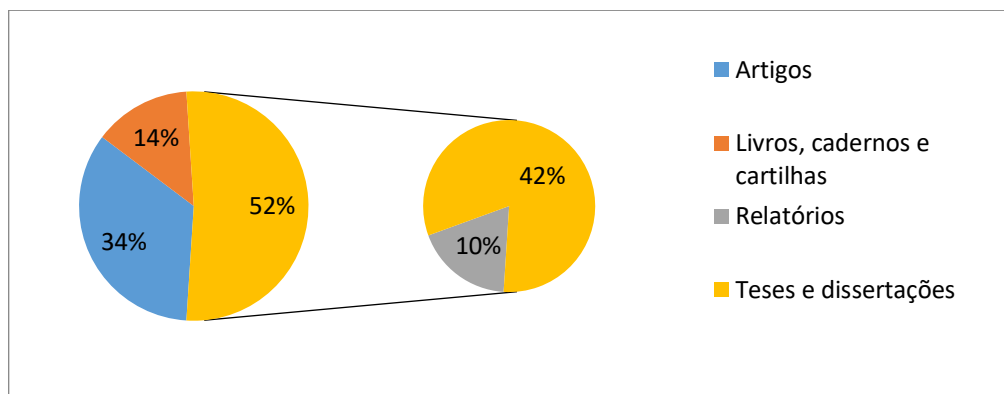
Ainda que nem sempre as publicações estejam articuladas à constituição de uma história indígena no Estado, ou ao processo de construção de uma educação escolar indígena, elas se apresentam no contexto das lutas territoriais. Vejamos o percentual de publicações:

---

<sup>174</sup> A partir de 2018 a linha de pesquisa passou a denominar-se “Docência, Currículo e Processos Culturais”.

<sup>175</sup> Até o presente não existe um núcleo de estudos e educação indígena na Ufes e, lamentavelmente, a questão encontra-se ausente na ementa da disciplina Relações étnicorraciais, do Centro de Educação/Ufes, no momento atual até 2020.

**Gráfico 2:** Percentual por categoria de publicações Tupinikim e Guarani/ES



**Fonte:** Gráfico a partir da tabela geral de publicações inventariadas.

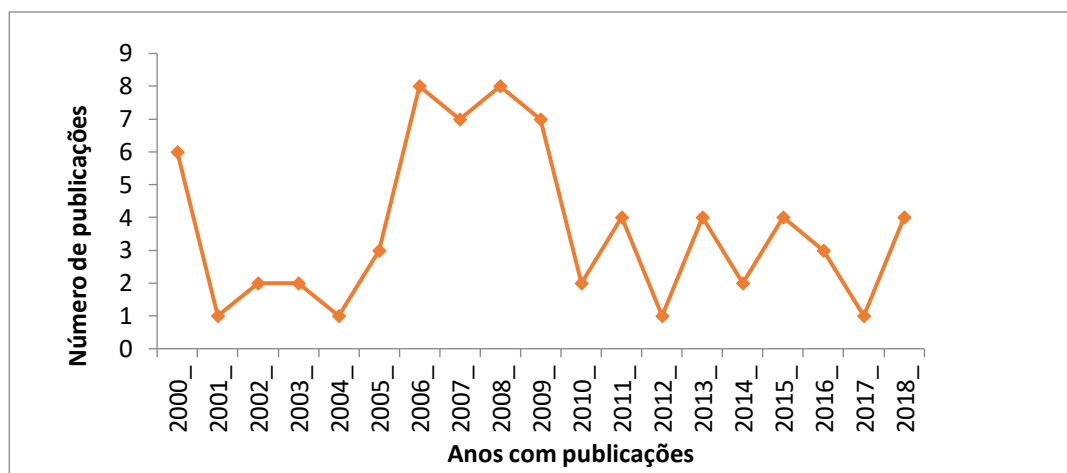
De modo geral, as publicações inventariadas no âmbito das diferentes áreas e instituições se avolumam quando observamos a categoria “artigos” que, inicialmente, derivam dos Relatórios, mas, em seguida, crescem em decorrência das publicações de “Teses e Dissertações”, especialmente. O menor quantitativo se observa na categoria “Livros, Cadernos e Cartilhas” e “Relatórios”, conforme demonstra o gráfico percentual do total das publicações.

A formação do pico, com a segunda autodemarcação em 1989, constituiu-se no cenário no qual os estudos inventariados apresentam o foco específico de interesse na Educação Escolar Indígena. Eles trazem para o debate os avanços das demandas por uma educação *bilíngue, diferenciada e intercultural*. Alguns destes estudos se caracterizam por uma reflexão que focam essas conquistas no campo da constitucionalidade.

No primeiro período (1970-1980) identificamos três relatórios e em decorrência três artigos publicados. Os artigos são de autoria de um grupo limitado de pesquisadores, em geral pesquisadores/as que participaram de equipes que elaboraram os relatórios técnicos e os laudos antropológicos.

A partir do segundo período (1980-2000) observamos que se formam dois picos de publicações em torno do segundo e do terceiro ápice da luta (autodemarcações), em 1998-2000 e 2005-2009, conforme gráfico:

**Gráfico 3:** Pico das lutas e publicações.



O terceiro período (2000-2010) caracteriza-se pelo *boom* de publicações acadêmicas “Teses e Dissertações” e “Artigos”. Persistem os “Relatórios”, que aumentam substancialmente em relação ao primeiro e segundo períodos.

A partir da tabela do Volume das publicações abaixo, podemos verificar que houve um interesse crescente na questão indígena no Estado, de acordo com o volume por categorias:

**Tabela 4:** Volume das Publicações entre 1970 e 2018 no Espírito Santo.

Períodos das lutas territoriais	Artigos	Livros, cadernos e cartilhas	Relatórios	Teses e dissertações	Total geral
1º Período (1970 - 1979)	03	-	03	-	<b>06</b>
2º Período (1980 - 1999)	08	02	01	02	<b>13</b>
3º Período (2000 - 2018)	16	08	10	36	<b>70</b>
<b>Total geral</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>89</b>

**Fonte:** Organizado pela autora a partir da tabela geral de publicações inventariadas.

Os estudos no âmbito da educação variam entre descrições e análises do contexto constitucional em que a educação indígena se consolidou enquanto modalidade específica (mas não própria), e relatos de atividades relacionadas à formação de educadores ou professores indígenas. Entretanto, não identificamos estudos relativos ao que chamamos de processos educativos próprios, conforme discute Raul Mejia (2012b), ou seja, uma educação que explicita uma perspectiva dos indígenas Tupinikim e de seus mecanismos para criar ou elaborar conhecimentos.

Observamos que a preocupação primeira dos estudos, no caso Tupinikim, foi orientada a pensar a educação a partir do lugar onde, segundo Vieira (2014, p. 31) se “prática certa Ciência” [...], a educação como Pedagogia ou como “as Ciências da Educação”. Uma educação que se faz como uma fração da cultura e do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, e que Brandão entende como uma invenção, entre tantas outras invenções em uma sociedade. (VIEIRA, 2014).<sup>176</sup>

Quanto às publicações feitas pelos próprios indígenas<sup>177</sup>, constatamos que as/os educadoras/es Tupinikim demonstram atenção especial às questões culturais, como no exemplo do caderno “Povo Tupinikim. Memória e Resistência – Fortalecendo a Identidade” (Semana dos Povos Indígenas, COMIN/2011) com a qual trabalhamos. Observamos que o grupo de professoras/es Tupinikim procedeu organizando os materiais de modo a manter o equilíbrio entre dados da cultura e de sua resistência e os projetos pedagógicos e de pesquisa que realizam com seus alunos/as nas escolas das aldeias.

Eles abordaram conteúdos que consistem em apresentar técnicas de pesca e coleta de mariscos (tipos de armadilhas); receitas e relatos dos tipos de alimentos elaborados e consumidos tradicionalmente pelos Tupinikim (bebidas como a *coaba*), além da utilização de uma diversidade de raízes, como a *mandioca* usada como

---

<sup>176</sup> Carlos Brandão considera que essa não é uma nova problemática e que há múltiplas abordagens desde os filósofos gregos (protopedagogos) até os chineses, hindus, árabes, dentre outros, que refletem sobre modos, comportamentos espirituais e técnicos formativos. No entanto foi com o iluminismo que irrompeu a preocupação com a educação e o projeto moralizante da escolarização e o progresso industrial.

<sup>177</sup> Cadernos, livros e cartilhas foram publicados em parceria com o Idea, Funai, Mec, Cimi, Comin e Pastoral indígenista (irmãs Combonianas).

farinha, *biju*, *tapioca* e bolos.<sup>178</sup> São práticas importantes na gastronomia Tupinikim e bastante prejudicadas pela destruição das matas e contaminação dos manguezais e dos rios e seus afluentes no tempo presente.

Em praticamente todos os materiais publicados destacam-se imagens com pinturas do grafismo corporal, a confecção de tangas de *taboa*, de colares em sementes, da casaca e do tambor Tupinikim – instrumentos rítmicos usados na dança do tambor, adotados em vários grupos musicais no Estado. Os versos dos cantos que animam os *tamboeiros* e guerreiros/as são criados pelos integrantes dos próprios grupos, de modo a ecoar aspectos da cultura e da luta indígena. São temas que percorrem praticamente todos os materiais elaborados pelos indígenas, especialmente no terceiro período, com focos específicos.

Em relação aos Relatórios,<sup>179</sup> atualmente encontra-se em andamento um novo processo que demanda uma produção que não se encontra neste levantamento, a respeito das quais, no entanto, tomamos conhecimento durante o nosso trabalho de campo. Esse é o caso dos estudos relacionados aos rejeitos da Samarco/Vale, que após o rompimento da barragem em Minas Gerais (2015) trouxe severos impactos aos rios e ao manguezal nas terras indígenas e em seu entorno. Esta é uma questão em discussão nas aldeias indígenas.

Portanto, não vemos exagero em reafirmar que diversos relatórios neste inventário incluem atividades de risco nas Terras Indígenas ou adjacências. Em geral os relatórios que servem às empresas estão relacionados às atividades de infraestrutura, que atendem ou atenderão em um futuro próximo, os grandes projetos desenvolvimentistas: instalações portuárias; estaleiros; atividades relacionadas ao petróleo e gás; situações de descarte de rejeitos e poluição (estação de tratamento de esgoto e “lixão”); transposição de rios para fins industriais (caso do rio Doce e rio

---

<sup>178</sup> Relatório de trabalho enviado ao Comin pela autora e seu companheiro, Emil Schubert, em 2011 (arquivo pessoal).

<sup>179</sup> Destacamos que os Relatórios têm lugar de importância para compreender os processos de lutas indígenas pelo território. Em todos os períodos vamos nos deparar com a diversidade de interesses envolvidos e que engendram tais relatórios. Ressalvamos que é incomum encontra-los como fontes documentais em inventários de publicações no âmbito da educação, no entanto eles ocupam lugar singular porque mobilizam diferentes grupos e redes de informação e interesses intra e extra comunidades e coletivos envolvidos nas disputas. Lembramos que devem ter igual importância para os estudos em contextos de Comunidade e Povos Tradicionais.

Comboios); contaminação de recursos hídricos (rio Doce, rio Guaxindiba, rio Comboios, manguezais)<sup>180</sup>, dentre outras situações, que apontam para uma crescente promiscuidade e limites fluidos entre Estado e Mercado.<sup>181</sup>

Considerando-se as atividades citadas: gás, petróleo, produção de celulose, portuária, etc., percebemos que elas envolvem coletivos outros, além dos indígenas Tupinikim e Guarani, como os pescadores/as, ribeirinhos/as, marisqueiros/as, agricultores/as, artesãos/as, entre outros, que sofrem danos ambientais e econômicos.<sup>182</sup>

Recolocar as publicações indígenas nos cenários dos conflitos assinalou para nós uma percepção, muitas vezes unilateral, que não consegue ver que o “outro” se situa fora do escopo habitual ou clássico do nosso fazer ciência e, portanto, fora do escopo ou zona de um conhecimento que não os considera sujeitos ativos e conscientes de seus próprios conhecimentos. Sinalizou também questões do próprio fazer da educação e para a constituição dos conhecimentos que elaboramos sobre os grupos envolvidos: indígenas e agentes não indígenas.

Certamente, as dinâmicas dos estudos acadêmicos são capazes de forjar e alimentar práxis contínuas, por meio das articulações em e entre redes diversas, algumas vezes inclusivas, outras nem tanto. Nesse processo destaco a inserção dos indígenas em cursos de graduação e pós-graduação que se realizaram a partir do segundo período dos conflitos territoriais (1980-2000). Se aliados às suas lutas, os estudos que os indígenas vêm desenvolvendo certamente poderão potencializar cada vez mais a sua

---

<sup>180</sup> Ver quadro de relatórios em anexo: Relatório técnico da Associação de Geógrafo do ES – AGB/ES.

<sup>181</sup> Há algumas décadas, na porção Norte da Reserva de Comboios (distando cerca de 2 km rumo ao Sul), está encravada uma unidade de armazenamento de óleo da PETROBRAS (Petróleo Brasileiro S/A) — o Terminal de Regência. Este óleo é embarcado em navios petroleiros a 2 milhas de distância através de dutos submarinos. Nessa área, ocupada pela PETROBRAS, o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) não intervém diretamente, exceto nas faixas de servidão do gasoduto que intercepta subterrânea e longitudinalmente toda a Reserva na linha de pós-praia (Plano de Manejo da Reserva Biológica de Comboios - Fase 1).

<sup>182</sup> As populações tradicionais e os povos indígenas se encontram em áreas onde há maiores ocorrências de casos graves de injustiça ambiental, como demonstrou o levantamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA), Escola Nacional de Saúde Pública /FIOCRUZ e FASE-RJ (Relatório do Banco temático - 2002- 2006). Rede foi criada por entidades, movimentos sociais e pesquisadores no ano de 2002 como estratégia de construção e ampliação do movimento pela justiça ambiental no país. Seu eixo central reside na discussão e enfrentamento de um modelo de desenvolvimento socialmente injusto e ambientalmente insustentável, marcado pela distribuição desigual dos impactos socioambientais. O Banco Temático consiste em um conjunto de documentos circulados desde 2002 pelos membros da RBJA, e encontra-se disponível para consulta pública na página da RBJA. Disponível em: [www.justicaambiental.org.br](http://www.justicaambiental.org.br). Acesso em: 10 out. 2020.

condição de autonomia<sup>183</sup>, bem como a educação indígena que busca significar-se como educação própria.

As elaborações conceituais refletem nos métodos e nos modos de viver e de organizar as coletividades, restando aos povos indígenas e a nós os aprendizados de um trabalho realizado ora *com* e ora *sobre eles*. Contudo, favoreceram também alguns “achados” e “fragmentos” culturais preciosos que remetidos e registrados como memórias culturais, favorecem novas reflexões tecidas ao redor do fogo da memória indígena, memória cultural e ancestral, permitindo novos ciclos da história.

A história indígena Tupinikim certamente encontra-se entremeada com os interesses e os enfrentamentos com os senhores dos grandes projetos desenvolvimentistas, permitindo que seja examinada em simetria com suas lutas de resistências, no tempo presente.

---

<sup>183</sup> Autonomia quanto às suas organizações, língua e demais práticas culturais indígenas, relacionadas à etnogênese (BARTOLOMÉ, 2006).



## CAPÍTULO 4

### MAPAS NOTURNOS

#### SOBRE “CABOCLOS” E ÍNDIOS TUPINIKIM

##### 1. Acender o fogo da memória ou, a centelha da esperança

*As etnografias são construções analíticas de acadêmicos;  
os povos que eles estudam não o são.*  
(Marilyn Strathern, 2006, p. 23)

*E o que muda quando o sujeito da história não  
é mais ocidental ?*  
(Viveiros de Castro, 2002, p. 170)

*É por isso que nós estamos aqui, para contar o  
problema da terra.*  
(Davi Kopenawa, 2008)

No contexto dos debates por direitos no final da década de sessenta, a questão indígena começou a chamar maior atenção no Brasil. Nesse período foi constituída uma Comissão na Câmara Federal (Portaria n. 239/1967) com o objetivo de apurar irregularidades nas ações do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O resultado foram relatórios recheados de documentos que descreviam atos criminosos e violências cometidas pelo órgão em diferentes regiões do Brasil. O relatório final, conhecido como “Relatório Figueiredo”, registrou situações em que estavam vivendo os indígenas e a violência a que eram submetidos: “O SPI degenerou a ponto de persegui-los até ao extermínio, relembremos também os vários massacres, muitos dos quais denunciados como escândalos sem, todavia, merecer qualquer interesse das autoridades” (fl.6). Em sequência, o mesmo Relatório registra que os atos criminosos eram tão graves que “feriam as normas do Estado, do Código Penal e o Código Civil”, simultaneamente.

Pacheco de Oliveira (1988, p. 19) avalia que nessa mesma década o substantivo “índio” era utilizado pela sociedade nacional com menosprezo, e era rechaçado até mesmo por alguns grupos indígenas que se sentiam atingidos pelo teor negativado do atributo. Vigorava a ideia de que as “incapacidades” indígenas iriam ser superadas e assim eles abandonariam os “traços bárbaros” de sua identidade de grupo e se tornariam aptos à assimilação pela “sociedade nacional”

Nesse período, outras inflexões de terminologias foram incorporadas, ao lado de palavras frequentemente pejorativas, usadas para destruir a imagem e destituir os direitos dos povos. São exemplos: *índio/indígena*, *terra/território*, *educação/cultural/identidade*. As condições e circunstâncias foram favoráveis a um novo tipo de postura e de compromisso assumidos pelos indígenas em relação ao Estado e a sociedade brasileira.

As ressignificações sinalizam também a mutação que o substantivo qualificativo *índio* sofreu, em decorrência do seu reposicionamento, pelo modo como foram içados, “a favor dos ventos da história” (BENJAMIN, 2006). Ou seja, um estilo de desdobrar/positivar as palavras; como novo enfrentamento da realidade, transformando-as em novos conceitos ou noções, como veremos. A inflexão de termos e palavras pelos indígenas acompanha as retomadas territoriais e identitárias que passam a vigorar desde então.

Se as palavras podem ser assemelhadas às velas, e se decisivo é o modo *como* elas são posicionadas, então os indígenas conseguiram içá-las com sucesso, a partir da dinâmica de suas lutas por territorialidades, operação que favoreceu suas trajetórias no contemporâneo. Conseguir que se realizem interrupções nas apreciações conceituais, equivale a realizar uma *história a contrapelo* (BENJAMIN, 2006), o que só é realizável a partir da experiência de coletividades. Neste sentido o “direito indígena” começou a ser restabelecido com o *salto* que eles foram capazes de dar na história, ao reposicionarem e positivarem suas lembranças e memórias ancestrais, a partir das suas lutas e seus modos próprios de organização. Novas lutas, novas palavras.

Daniel Munduruku (2012, p. 51) afirma: “Índio era um nome antes usado para empobrecer a experiência cultural indígena; acabou virando ícone que sustentava a

luta indígena [e passou a] expressar uma nova categoria de relações políticas”. Com isso deram expressão ao potencial emancipatório submerso na dimensão da memória dos povos originários, que ao fazerem emergi-lo e “saltar na história” (O “salto do tigre na história”), tornou-se ferramenta de resistência e de enfrentamento dos *segmentos* minoritários que se encontram *hiper* representados na sociedade brasileira em todos os períodos da história, e que assim invertem a lógica, fazendo com que esses setores apareçam como “maioria”.

O autor observa que essas mudanças só começaram a acontecer de fato quando as lideranças ultrapassaram as esferas das suas próprias comunidades de origem. (MUNDURUKU, 2012, p. 47-48), e tal como na historiografia materialista, eles não escolheram aleatoriamente “os seus objetos na história”. Eles não apenas os selecionaram e os tomaram, como também os “arrancaram do curso da história”. (BENJAMIN, 2005, p. 517). Assim também procederam as lideranças indígenas, mormente quando as megacorporações de capital transnacional tomavam conta de fatias cada vez mais significativas do mercado e dos territórios indígenas, criando entraves à sobrevivência e até mesmo riscos a existência desses povos.

Ailton Krenak (2015) destaca que as representações indígenas somente tornaram-se possíveis quando pessoas/causas constituíram-se em referências e começaram a reunir-se, a se encontrar. Foi a partir de então que o movimento articulou-se e, despontando, tornou-se progressivamente conhecido e reconhecido a nível nacional e mesmo internacional, por meio das figuras de alguns líderes indígenas que se articularam para além de suas aldeias. Daniel Munduruku (2012) e Ailton Krenak (2015) listam alguns nomes das primeiras lideranças que foram referência, logo no início do movimento indígena: Marçal Tupã’i, Ângelo Kretã, Mário Juruna, Cacique Raoni, Álvaro Tucano, Marco Terena, Eliane Potiguara, Darlene Taukane.

Tanto Munduruku quanto Krenak relacionam as trajetórias dessas lideranças indígenas às dinâmicas de organização das resistências no cenário político e avaliam que o Movimento ofereceu uma grande contribuição à sociedade não indígena ao revelar a diversidade cultural e linguística que existe no território nacional. E isso serviu tanto para revelar quanto para denunciar:

[...] revelar - e, portanto, denunciar - a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 222).

O surgimento de uma “representação nacional indígena” foi possível, naquele contexto, como consequência das mobilizações e das lutas que foram ampliadas e aprofundadas em relação às suas organizações e aos interesses de bases específicas. Desse modo, as mobilizações foram também promotoras da retomada de intercâmbios que sempre existiram entre os povos indígenas, e que haviam cessado. Krenak lembra que:

A existência de um movimento indígena organizado não é novidade na história do Brasil. Quando Cunhambebe formou a Confederação dos Tamoios, em 1535 e reuniu todos aqueles povos para enfraquecer os portugueses no litoral, ele estava sentindo a necessidade de estabelecer algum tipo de relação com quem estava chegando, para que as coisas não ficassem tão no ar. [...] (KRENAK, 2015, p. 25).<sup>184</sup>

O líder indígena chama a atenção para a historicidade desse movimento, que tem longa presença no território brasileiro, demarcando a diferença do movimento no qual participou nos anos setenta: “Uma representação nacional só foi possível [...] quando esses povos começaram a se encontrar e começaram a ver que tinham problemas comuns e que podiam encaminhar algumas soluções juntos” (KRENAK, 2015, p. 25).

Em conversa com Ailton Krenak, em Brasília, em 2019, ele me disse sorrindo: “Não escrevi livros [...]. Tudo que foi publicado sobre mim até agora resultou de entrevistas que concedi e que posteriormente foram publicadas”. Algumas entrevistas que ele

---

<sup>184</sup> Conversei com Ailton Krenak em 2019, em Brasília, durante um intervalo do almoço, no III CIPIAL. (Congresso Internacional dos Povos Indígenas). Foi uma conversa bastante proveitosa e compartilhada em vários momentos com as pessoas que se juntavam à nos. Desse modo pude também conversar com um professor do povo Pareci e trocar ideias sobre a minha pesquisa e sobre os temas que surgiram. Consegui gravar parcialmente por conta da quantidade de pessoas que se achegaram para solicitar um autógrafo ou simplesmente cumprimentar Ailton Krenak.

citou na ocasião encontram-se no livro *Encontros* (2015), sendo que algumas foram publicadas originalmente na revista *Lua Nova*, em 1984.

Sobre o movimento indígena Ailton conta que o primeiro encontro de lideranças indígenas ocorreu em 1979, em Mato Grosso, e reuniu Xavante, Terena e Kadiwéu. O segundo foi em 1981, reuniu um maior número de povos e elegeu Marcos Terena e Álvaro Tukano presidente e vice-presidente da nova organização, respectivamente. O terceiro encontro foi bem maior. E, na verdade, foi esta a primeira Assembleia, realizada em 1983, em Goiás, quando foi aprovada a proposta da organização da União das Nações Indígenas (UNI).

Em meio aos eventos da Ditadura Civil-Militar no Brasil, os ativistas das causas indigenistas testemunharam situações, histórias e diálogos comoventes quando participaram dos encontros com os indígenas. Eles/elas permitiram, no sentido que explicita Viveiros de Castro (2015, p. 40), o “comover-se”, isto é, deixar-se ir, em movimento, junto com.

Em muitas situações históricas os indígenas foram inibidos de expressarem o seu pensamento no âmbito da sociedade nacional. Não havia receptividade, e muito menos aceitação de que esse pensamento pudesse contribuir com os segmentos que se consideravam os “mais avançados” da sociedade, e os “condutores” de projetos nacionais de desenvolvimento. Num contexto em que as ideias e conceitos eram fortemente “norteados”, não poderiam ser reconfigurados e nem “suleados” (BRANDÃO, 2018, p. 291-292), sem que palavras e ações em uso fossem “encurvadas” pela memória e pela experiência ancestral dos povos testemunhas.

Essa abertura e escuta favoreceu respostas surpreendentes, e revelou um “pensamento próprio” que há décadas vem demonstrando a sua força por meio de um *corpus* de memórias-narrativas que identificamos neste estudo como “categoria indígena descritiva”, a partir da qual eles abordam e atribuem significado próprio aos acontecimentos e aos seus desdobramentos.

Lutar pela vida, pelo território e pela dignidade foi erguido como léxico antigo e atual, e tornou-se uma tríade inseparável que impulsionou as lutas indígenas. Instigou outra tríade, muito arraigada no senso comum, e que foi gerada para atender às exigências

e necessidades conjunturais de um determinado tempo e lugar, mais ao Norte, em um contexto histórico e cultural que protestou por “fraternidade, liberdade e igualdade”, como foi o contexto da Revolução Francesa (1789-1799).

Carlos Rodrigues Brandão (2019, p. 27) reflete sobre uma categoria de “direitos humanos” que se assemelha a um exercício de poder sobre a sociedade e que, na contramão, tornou-se “um direito pleno, permanente e aberto”. De baixo para cima, sujeitos sociais reinvestidos de uma crescente “vida cidadã” uniram-se para criar, construir, dotar de significados, consolidar e democraticamente se impor a um poder-de-governo colocado não a serviço da sociedade civil, mas do “mundo dos negócios”.

Ao sul do equador foi erguida uma determinada categoria de direitos, reconhecidos como “demanda universal”, a serem concedidos a todas as pessoas. São direitos que foram reconhecidos de cima para baixo, elaborados em favor dos “seres humanos” genéricos, mas que causou estranhamento aos segmentos que pretendem tudo controlar. Hoje somos convocados a contemplar princípios e diferenças que cada vez mais emergem e se multiplicam em uma diversidade de demandas ignoradas.<sup>185</sup>

O matiz principal do debate dos direitos humanos emerge com a preocupação de evitar a opressão sobre alguns grupos humanos: os “outros”, “os pobres”, os “primitivos”, considerados menores em suas necessidades e exigências por outros grupos humanos *hegemônicos e que se consideram com direitos naturais à colonização*. A discussão que acompanhou a tríade *Liberté, fraternité, égalité*, não contemplou, nas circunstâncias da história do nosso continente, e especificamente, do nosso país, os termos da demanda indígena por terra-território-identidades. Menos ainda foi capaz de ponderar criticamente, a respeito da agenda devastadora que os seres humanos estavam assumindo e exercendo sobre a Terra (DESCOLA, 2016; ACOSTA, 2016) a partir das conquistas que traziam como matriz da oposição entre

---

<sup>185</sup> As variáveis e condições locais e os aspectos culturais que conferem significados a uma compreensão de direitos humanos não foram agregados ao debate, uma das causas das críticas a sua universalidade. An-Na'im (2002) tece uma crítica antropológica, de contextos locais, desde o continente africano.

natureza e cultura.<sup>186</sup> Sob esse prisma, consideramos, nesse diálogo, a fala de Tiago Matheus, da aldeia Comboios:

[...] é uma sabedoria e um relacionamento [...] não é questão de autoritarismo [de submeter]. É um relacionamento entre o ser humano e a natureza [...]. Para a gente ta pagando um preço muito alto [...] é porque a gente ta brigando muito com a natureza, o ser humano ta brigando com mãe dele, com os irmãos dele, as águas, as árvores, as montanhas e outros animais [...] (*Entrevista a Tiago Matheus*, 31/01/2021).<sup>187</sup>

Ailton Krenak (2018) tece algumas considerações a respeito da concepção de humanidade e sobre a constituição da ideia de humano que compartilhamos na sociedade. Para ele, são percepções diferentes das de “povos que vivem outros *modos de vida e estabelecem outros contratos com o mundo natural*”. Ele diz:

São povos que vivem outros contratos [...] que estabelecem relação com outros seres da natureza, com as vozes das montanhas, ouvem outras vozes [...] Vivem em lugares onde a terra pulsa, tem rios, águas... matas têm comunhão com os seres humanos que vivem ali [Esses povos] não têm ideia desse “humano” que tem direitos.<sup>188</sup>

Na nossa sociedade, no entanto, continuam prevalecendo concepções que consideram os indígenas “não integrados”, como mera “extensão da natureza”. São enfoques que rejeitam análises e ideias originais que se baseiam nos princípios expressos por porta-vozes de uma filosofia indígena. Em decorrência, reforçam preconceitos como os que consideravam os indígenas como “povos sem fé, sem lei

---

<sup>186</sup> Refiro-me aqui às ações humanas corresponsáveis diretas pela nova era geológica denominada Antropoceno, marcada pela jornada das sociedades humanas na terra. Pesquisadores/as acadêmicos Como Tsing (2019), Descola (2016); Latour (2020) discutem as mudanças com foco nas ações predatórias que resultam no que denominaram Antropoceno. Em contraponto, observam e refletem desde as experiências e cosmovisões originárias indígenas em várias regiões dos continentes.

<sup>187</sup> A entrevista foi feita recentemente via *WhatsApp*. Algumas entrevistas da aldeia Comboios não foram possíveis concluir ficando, portanto, inconclusas por razões da pandemia do Covid-19 e também pela dificuldade de acessar os entrevistados.

<sup>188</sup> *Natureza Como Bem Público*. Palestra com Cristina Adams e Ailton Krenak, em 23 de agosto de 2018, no Sesc, São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OErrKENpcSA>. Acesso em: 03 ago. 2020.

nem rei”, culminando no imaginário de que eles não dispõem de instituições e relações sociais satisfatórias a uma sociedade civilizada. Essas concepções caricatas cimentam o aparato teórico que subjaz ao pensamento antropocêntrico, limitando-o no reconhecimento dos humanos como integrantes de uma mesma natureza, na qual todos os coletivos de vida se relacionam, numa sensível e vulnerável intersecção.

A proposta de direitos civis, extensivo aos demais coletivos humanos, deve ter causado o mesmo estranhamento que causam as lutas por direitos extensivos a todos os entes de vida. No entanto, os direitos da Natureza foram aprovados na Constituição do Equador (2008), e aproximaram noções de Natureza e *Pacha Mama*, e na Bolívia foram aprovadas leis de proteção da Mãe Terra. Os povos indígenas há décadas defendem que todos os coletivos de vida têm igual valor e direito. O pensamento ocidental apenas recentemente começou a considerar essa possibilidade de a Natureza também ser um sujeito de direitos, e não objeto de exploração para alguns grupos de humanos (ACOSTA, 2016). Na realidade, considera Acosta (2016, p. 140), estamos tratando de duas justiças, a ambiental (para os humanos) e a ecológica (para a Natureza) e no tempo presente essa demanda vem formulada como “justiça ecológica” que se expressa como “restauração dos ecossistemas afetados”.

Desde quando os indígenas romperam o silêncio, as tradicionais amarras conceituais e as políticas que os subalternizavam, internando-os em aldeias, o diálogo com eles ampliou-se até os limites de uma abordagem surpreendente. Consideramos que a questão da identidade, por exemplo, tem-se revelado com todo o seu espectro de pertencimento e ancestralidade, denunciando a estreiteza das políticas que cobram uma fictícia “genuinidade” dos grupos remanescentes dos processos colonizadores.

Prolongados processos de luta dos indígenas contra diversas pedagogias de esquecimento e “produção de inexistências” (ARROYO, 2012, p. 49) foram vividos em praticamente todas as regiões do Brasil. No entanto, eles não impossibilitaram que os “corpos indígenas” continuassem a se materializar. Os indígenas que estão refletindo e comunicando sobre esses acontecimentos avaliam que está em curso uma política que não quer incluí-los, mas torná-los “imitadores” dos não-índios, o que vai contra os seus princípios, como diz Davi Kopenawa:



Os brancos achavam que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami [...] (KOPENAWA, 2015, p. 75).

Nesse sentido também podemos entender o relato da José Luiz: “[...] e hoje eu digo, o modo como a gente foi colocado nesse contato foi um modo que [pretendia] colocar nós a serviço dela [da empresa]” (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019). Estas compreensões, assim colocadas, instigam a indagar e observar sobre que tipo de política eles vem tecendo a sua história e as suas memórias, apropriando-se de conceitos como, *índio* e *território*, transformados em *cultura* na luta. Um novo modo de situar-se e narrar-se frente à sociedade nacional que os estigmatizava e, mesmo, posicionarem-se frente aos próprios parentes, que preferiam declarar-se “caboclos”, em vez de “índios”, dado a violência e perseguição sofrida.

## 2. Lenha na fogueira: narrativas de lugares e corpos ancestrais

*O despertar é a dialética da rememoração*  
(Walter Benjamin, 2006, p. 434).

*[...] nossas culturas populares são ricas em palavras, precisamente, na medida em que sua memória é oral [...].*  
(Paulo Freire, 1987, p. 21-22).

É necessário descrever a relação dos protagonistas/testemunhas e as experiências por meio da memória dos seus narradores – e ouvintes –, sem subestimar que há um *entre* no contexto da experiência narrada e do texto escrito, e que nesse *entre* encontram-se pesquisadores/as e os/as leitores/ouvintes. Retornamos à imagem do içar as velas, que possibilitou aos indígenas reanimar as ruínas, revalorizar o desvalorizado, ocupar o esquecido e reconstituir alianças com “a comunidade dos mortos” porque fazem uma “outra política” (ALBERT e KOPENAWA, 2015, p. 39).

Consideramos, neste estudo, uma perspectiva que concebe alianças com coletivos não-humanos como tratados e constituições a defender, e como um importante polo de negociação contra o aniquilamento. Ao realizar essas interações os indígenas cultivam o que os mantém radicados nas esferas das *socialidades espirituais, ecológicas e econômicas*, resguardados pelo que podemos compreender como “memória do lugar” e/ou, “memória do corpo ancestral”, *aquilo* em que verdadeiramente acreditam que são. Assim é que os relatos dos narradores com quem dialogamos reportam a realidade da assembleia de entes que um dia existiram, e sobre a qual eles testemunharam, como no relato de José Sezenando, cacique na primeira luta de retomada da terra Tupinikim:

Sim, sim! Aqui tinha bicho, sim senhora! Tinha mata, tinha roçado... Sim senhora! Era tudo mata! [...]. Falavam que eles não destruíram a mata... Mas isso eu vi, gente! Poxa, eu vi tudo que aconteceu [...].

[...] Tudo, tudinho era mata! Você quer vê!? [...] Quer ir pra Santa Cruz!? A gente passava pela estrada de lá (aponta em uma direção)... Não tem o Carlindo, ali? O Carlindo... Era por ali que seguia, era um caminhozinho [...] Você sabe, né, lá na Associação [...] Antes da Associação [existir]... Ali tinha uma linha, chamava de linha, linha... Linha telegráfica [...]. Passava por ali. E ali era a trilha onde todo mundo passava pra ir a Santa Cruz. [...]. Linha telegráfica.

Quando chegava lá em baixo, onde hoje é o Peru [Piraque Açu, aldeia Guarani], na aldeia do Peru, ali atravessava de barco, pra ir pra Santa Cruz. [...]. Esse cemitério (alusão ao cemitério de Santa Cruz)... Ele é antigo, entendeu? E naquele tempo, era tudo carregado nas costas [os mortos]... Amarrava os caixão... [depois seguia] de barco... E quantos caixões foi passado ali... [o morto] andava aqui nas costas das pessoas, pra poder enterrar em Santa Cruz (*Entrevista a José Sezenando, em 21/07/2018*).

Estamos diante de uma tarefa crítica que converge para o dilema entre calar a memória e arrancar do silêncio e do esquecimento um passado que a história não conta (GAGNEBIN, 2018, p. 60). Observemos que o nosso narrador enfatiza aquilo que julga importante demarcar como memória. Dizer que a luta dos indígenas é somente pela terra ou que é em “defesa da natureza” é uma redução indevida que desqualifica suas lutas e os saberes de suas epistemologias. É admitir que eles não são hábeis para se reinventar como filhos/filhas da terra/território, em interação com os demais coletivos de vida.

Suas narrativas surgem endereçadas como memória coletiva do *passado para o presente e, de volta, do presente para o passado*, como um produto que emerge de relações, de relações e relações. Da mesma forma, os seus modos de viver, de ser e de fazer são também frutos dessas mesmas relações entre o que acontece/aconteceu:

Aí é onde que eu falo [...] Os antigos, eles tinham muitas coisas que ensinavam, mas muitas não ensinavam [...]. Tinha coisas que podiam, eles sentiam que podia prejudicar a gente. Aí eles não ensinava... Eu sempre falo assim, eu observo [...] As crianças não aprendem mais como antes, com os anciãos [...] E antigamente não, os pais eram mais... [incompleto]. Os filhos tinham que aprender, entendeu? Eles falavam assim: Vocês têm que observar [...] Porque amanhã é vocês que vão lá, e aí? Vocês têm que saber o que tá acontecendo. Como nós estamos fazendo vocês têm que seguir esse ritmo, não pode perder [...] (*Entrevista a José Sezenando*, em 21/07/2018).

Conheci isso aqui e era tudo mato [quando era criança]. Igual como você vê ali do outro lado [...], Caieiras Velha, Pau Brasil, Comboios [...] Era tudo cheio de mato. A gente atravessava essa mata e ia [...] Tudo mata [e aponta em direção ao bairro Coqueiral de Aracruz com a mão, e diz que o bairro não existia]. A gente ia até a praia pra pegar búzio de carne, ouriço, molusco... Essas coisas que a gente tava acostumado a comer. [...]. (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019).

No período da primeira luta, José Luiz era criança. Ele diz que “tinha mais ou menos 12 ou 13 anos de idade”, e que acompanhou o “Zé [Sezenando] que era muito novo, mas já era um Cacique”. Lembra que o amigo se tornou Cacique por volta de dezoito anos. Ele recorda nomes de algumas “famílias que ficaram na resistência”, que conseguiram permanecer nas três aldeias sobreviventes. Eis o que disse José Luiz durante a nossa conversa, ao falar sobre as “famílias da resistência” da aldeia Caieiras Velha:

Restaram apenas umas treze famílias também [...] Porque as demais foram expulsas, sabe [...] Intimidadas, acabaram indo embora. Na resistência mesmo ficaram a família de Seu Lídio, Alexandre, Bino, Antônio dos Santos, dona Jandira, dona Helena Coutinho [silêncio, a procura de recordar outros nomes...]. E, sabe Arlete, tudo isso aconteceu [...] E eu digo mesmo, tá tudo relacionado à luta. [...] (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019).

É significativo perceber como a elaboração da memória se processa em diferentes espaços temporais e geracionais, entre grupos distintos. São memórias e relatos que se mantêm em vigor por mais de cinco décadas, conforme testemunha o nosso interlocutor ao falar sobre a memória, “[...] da língua que a gente perdeu”:

Eu sempre falo: eu cansei de ver Dona Gabriela; o Pai Véio [...] eles tinham as histórias, eles contavam do passado, dos antigos deles, que eles contavam. Eu ia chegando de mansinho, eu tava escondido, ouvindo. Que eu morava pertinho deles, na casa de meu pai, né. Aí, quando eles observava que eu tava aí, eles parava. Eles não contava! [risos]. Eu chegava, pegava, [e dia] continua, eu quero saber [...] E eles: Não, não pode não. Eu sempre falo [isso]: eu cansei de ver Dona Gabriela, o Pai Veio falando essas coisas [...] (Entrevista a José Sezenando, em 21/07/2018).

O papel exercido pelas mulheres permanece em visível ambiguidade. Embora elas não apareçam à frente das primeiras lutas, ouvimos relatos sobre a atuação de algumas delas, como foi o caso de Regina, à época companheira do cacique José Sezenando. Regina é citada e se destaca na criação de estratégias de apresentação do grupo indígena Tupinikim para a sociedade, quando da visita do General Ismarth, que esperava encontrá-los em sua “autêntica” indianidade. Indígenas com quem conversamos na aldeia Caieiras Velha, referem-se a ela como uma mulher propositiva, que tomou a frente em situações decisivas para o grupo.

Testemunhas das lutas indígenas lembram que foi ela, “a esposa do Zé Cacique”, quem preparou as crianças e “fez para todo mundo vários *cocazinho* com umas peninhas de galinha colada [risos]”. Conta que ela arrumou crianças e mulheres e (“até alguns homens!”), com esses adereços inusitados, para o grupo que então se esmerou em “[...] dançar, cantar e bater os tambor e as casaca pra ele ver, né?!” (SCHUBERT; ULRICH; KAYAPÓ, 2020, pp. 67-80).

José Sezenando também atribuiu à sua esposa o resultado da reunião da comunidade que o elegeu como Cacique, nos anos setenta. Ele foi recebido no pequeno cais do rio Piraque-Açú pelo grupo, que anunciou a decisão: “Zé, agora tu é o cacique!”. Ele narra os acontecimentos daquele dia, quando a comunidade se reuniu para decidir sobre o assunto:

Meu pai queria ir pescar no rio porque não tinha nada na nossa casa, aí me chamou e eu fui. Eu sabia da reunião e esperava voltar a tempo, mas a pesca tava tão boa com o pai que até esqueci. Quando voltamos tava todo mundo no cais que tem ali embaixo no rio, esperando nós [...] Eu até assustei porque não tava lembrando [...] Aí, tinha aquela porção de gente... E aí ela veio e disse: Zé, agora o Cacique da comunidade é tu... Imagina o susto que eu levei! Aí eu levei um susto porque não tava esperando, né? [...] (*Entrevista a José Sezenando*, em 21/07/2018).

A escritora indígena Eliane Potiguara expressa momentos de tomada de consciência para a luta, por meio de sua poesia, “O Segredo das Mulheres”, uma experiência que foi vivida em diferentes regiões do Brasil:

No passado nossas avós falavam forte/ Elas também lutavam/ Aí, chegou o homem branco mau/ Matador de índio/ E fez a nossa avó calar/ E nosso pai e avô baixarem a cabeça/ Um dia eles entenderam que deveriam se unir e ficar forte/ E a partir daí eles lutaram para defender sua terra e sua cultura. [...] (POTIGUARA, 2019, p. 75).

Indígenas-mulheres Tupinikim envolveram-se também com a luta, exercendo muitas vezes funções que são atribuídas em geral aos homens, como é o caso de dona Helena Coutinho, no Grupo de Tamboeiros, ao lado de seu Alexandre, também chamado “Capitão do Tambor”. José Luiz relata que havia algumas funções que eram atribuídas aos homens e outras às mulheres, com algumas distinções na prática, como é o caso da parteira e do curandeiro:

Para nós, curandeiro e parteira são coisa diferente, não é a mesma coisa, sabe [...] A parteira faz o parto, né? [...] Mas ela também é a mulher que orienta toda a família, não só a mulher mãe, pra como cuidar daquela situação [...] A parteira é que faz os remédio, que conhece as ervas, as mistura [...] O curandeiro faz também remédio, mas ele que cuida da parte espiritual, vamo dizer assim [...]. Já Seu Leopoldino... não foi cacique, não... Ele foi curandeiro, dizem [...]. Hoje você vê que esse conhecimento tá mais fraco [...]. E o cargo de líder não é a mesma coisa, não [...] (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019).

José Luiz se reporta a uma situação comum nas aldeias, quando algumas dessas funções foram alteradas “por pessoas de fora”. E lembra que são atribuições que no passado eram exercidas por diferentes pessoas. O curandeiro e a parteira conheciam as plantas e podiam preparar os remédios. Mas ele relaciona a função “espiritual” apenas ao homem, o curandeiro. À mulher cabia exclusivamente exercer a função de parteira, fazer alguns remédios, inclusive cuidar e preparar a família que recebe a criança. O capitão do tambor era respeitado como líder, “mas não era Cacique, porque antigamente não existia” [a figura do cacique]. Mas hoje, diz ele, “existe, e existe as lideranças, mas já é outra coisa”.

*Seo Alexandre* Sezenando exerceu até a sua morte a função de mestre cerimonial tradicional em Caieiras Velha. Ele perdeu essa atribuição quando a Funai empossou, por conta própria, *Seo Benedito* (Bino Fumaça) como Cacique, na década de sessenta. *Seo Alexandre* continuou exercendo a função de Capitão do congo em Caieiras Velha, papel que, como relatou o indígena, já foi central. Nas situações de impedimento de *Seo Alexandre*, dona Helena assumia, e continua assumindo o comando do grupo de tambores e casacas, agora ao lado do atual mestre, *Seo Olindo*, tanto em rodas na aldeia, quanto em apresentações em festividades externas. Tais mudanças se consolidaram, a ponto de muitas pessoas também respeitarem Dona Helena como “capitã” do congo”.

**Figura 9:** Seo Alexandre, Dona Helena e Jobinho com o Grupo de tamboeiros.



**Fonte:** Acervo do Centro Cultural Tupinikim.

Após a terceira autodemarcação, em 2005, Dona Helena e seu núcleo familiar ocuparam – com consentimento da Comissão de caciques – uma área do território retomado: “[...] para ter mais sossego, porque aqui tá muito movimentado”, disse-me ela (*Entrevista a D. Helena*, em 28/07/2017). Quando fui visitá-la para conversarmos, ela já estava na roça. Um de seus filhos conduziu-me até onde ela estava trabalhando.

No caminho, pela área retomada o filho de dona Helena apontava e dizia: “Aqui ó... era tudo eucalipto!” Ele relatou o cerco a que foram submetidos em seu próprio território; um cerco a que resistiram e nunca desistiram de romper, apesar das placas que interditavam a área “aos estranhos”. “Quando a gente vinha pegar pau pra fazer lenha, ou no rio pra banhar, nadar, pescar eles batiam na gente”. Pergunto-lhe se ele também havia apanhado, e ele me olha e diz: “Sim! Eu mesmo! Eles já me botaram pra correr... E eles, oh, assim! [gesticula e bate nos braços e nas costas], [...]. Vinham com chicote na gente” [Referindo-se aos “seguranças da Empresa”].

Na roça, lá estava Dona Helena no meio dos pés de mandioca, junto com dois outros dos seus filhos. Ela acenou, e fomos ao encontro uma da outra. Os filhos, cumprimentando de longe continuaram arrancando mandioca que depois colocavam no carro. Dona Helena comentou contente: “Vamos poder fazer muita farinha”.

Na sua casa, nos sentamos em um pátio anexo, onde se encontra um fogão a lenha. Logo a área se encheu com netos e netas e bisnetas, e com os filhos trazendo o carregamento de mandioca. Enquanto tomamos um cafezinho ela recordava, de maneira singular, as perdas e os esquecimentos, e se reportava “àquele tempo”. Falava muito baixinho, quase inaudível, junto ao meu ouvido. Reportava-se às letras dos cantos que está compondo para o *grupo de tamboeiros*.

Afirmava que não se contentava em “falar” porque, “se só falar não vou saber explicar bem”. Dizia que gostava mesmo é de cantar e com uma risada alegre acrescentou: “não sei ler [e] agora eu tô mais esquecida, mas as netas escrevem em um caderno as músicas que eu faço” (*Entrevista a D. Helena*, em 28/07/2017). Ela depois pediu a neta que lesse ou cantasse para ela ouvir.

Nossa mata já se acabou/ não se encontra um caçador / nossa mata já se acabou não se encontra um caçador/[...] Sou da aldeia não sou do mar/ põe nosso barco pra navegar /... É o índio na aldeia, a sereia lá no mar/ É o índio na aldeia e a sereia lá no mar./ O índio tá no trabalho tá fazendo o seu cocar/ é o índio na aldeia e a sereia lá no mar/ [...]. A tradição do índio nunca acabou/ a tradição do índio é a casaca e o tambor [repete] (*Canto para o Grupo dos Tamboeiros*).

Tomando o nosso cafezinho continuamos falando de amenidades e lembranças do tempo passado e, cantando, ela não deixava de expressar a tristeza das “perdas” e o seu desejo de “animar” a cultura “para os jovens e as crianças não esquecerem”, como confidenciou naquela manhã. Por meio da palavra cantada observei que Dona Helena encheu-se de energia com o *cantar* suas histórias.

Álvaro Tukano, um dos primeiros articuladores do movimento indígena no Brasil, testemunha: “As vozes indígenas são de cânticos muito bonitos; falam do mundo. Muitos povos latino-americanos pensam desse jeito. É a maneira da gente dizer não



aos limites que foram impostos contra nós”. (TUKANO, 2019 p. 65). Também o professor Elpídio Pimentel, colaborador do Serviço de Proteção ao Índio, em 1920, respondeu ao oficial responsável pelo SPI, que pediu informações sobre a permanência de antigos costumes indígenas no Rio Doce: “Quando um índio quer, de longe, prevenir aos seus irmãos de uma coisa qualquer, canta-a (conta por meio do canto). [...]. Quando quer contar um acontecimento que o apaixona, canta-o também” (PIMENTEL, 1920, p. 21-23).

E, Jaider Esbell, indígena artista Macuxi solicita; “[...] E que nada nos impeça de nos banharmos na nossa própria imagem. Porque ela pode sim ser acessada, ela pode ser invocada, inclusive e especialmente espiritualmente” (VICENT e COHN, 2017, p. 158).

Ao tecer considerações sobre o significado da oralidade e da palavra nas culturas populares, quando participou do Seminário de Educação Cristã e Educação Popular, na Bolívia, Paulo Freire se referiu à festa e ao canto como um “contexto teórico”:

Tenho a convicção de que nossas culturas populares são ricas em palavras, precisamente, na medida em que sua memória é oral [...]. O baile e o canto é exatamente um contexto teórico, e isso é o que os universitários não percebem; aquele é um contexto teórico, aquele corresponde a meu seminário na universidade, ou, teu seminário na universidade, não o fazes cada dia, mas quando o fazes, o fazes até o fim, para ensinar (FREIRE, 1987, p. 21-22).

### **3. Corpos-territórios-narrativas-interditados**

*Agora é necessário trocar de "pele", obter novos olhos. Trocar de pele como a "serpente emplumada", a Divina Dualidade (Quetzalcóatl), que "troca sua pele" para crescer. Troquemos a pele! Adotemos agora "metódica-mente" a pele do índio, do escravo africano, do mestiço humilhado, do camponês pobre, do operário explorado, do marginal sufocado por milhões de misérias das cidades latino-americanas contemporâneas. Tomemos como nossos os "olhos" do povo oprimido, desde "os de baixo" [...].*

(Enrique Dussel, 1994)

Não pretendo demarcar momentos ou acontecimentos que assinalam cronologicamente uma “origem da devastação”. Mas procuro sinalizar aspectos específicos da devastação dos corpos-territórios, e o acúmulo que se formou sobre eles através de elementos de uma racionalidade e de um modelo de civilização e desenvolvimento que pretendia transforma-los em uma universalidade e uma totalidade vazia, quase invisível.

Prossigo descrevendo o diálogo com os/as protagonistas e testemunhas que narram os acontecimentos desde uma situação *presente*, desde um contexto histórico no qual estamos também envolvidos. Uma história que vamos tentando erguer “a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão [para] descobrir, na análise do pequeno acontecimento individual, o cristal do acontecimento total”. (BENJAMIN, 2006, p. 503). Ou seja, foco em alguns elementos até pouco tempo considerados talvez insignificantes para uma história do Espírito Santo indígena.

Acompanhando Dussel na epígrafe, trago em uma escrita na “pele do índio” o caboclo humilhado, que poderia ser o trabalhador agricultor sem-terra ou o operário explorado, o marginal sufocado por milhões de misérias contemporâneas, “os de baixo”. E, se é verdade que a cada repertório de lembranças segue-se outro de perguntas, e se todas as lembranças se voltam a um tempo que se afasta de nós por décadas [mais de meio século], certo, então, que “todas as respostas têm a ver com o absoluto presente em que vivemos, pensamos, dialogamos e agimos”. Portanto, sigo distinguindo a experiência da vivência pelo fato de que a primeira não se dissocia da ideia de uma continuidade, de uma sequência.

As lembranças de Seu Antonino, Cacique na aldeia Tupinikim Pau Brasil no período das lutas, trazem alguns nomes das “famílias da resistência”. Com a ajuda da filha ele tenta lembrar e citar algumas: “os Almeida, os Santos, os Pereira, os Rocha...” (*Entrevista a Seu Antonino*, em 06/09/2019). Em Pau Brasil, os/as entrevistados/as situam os “Almeida” como o maior grupo familiar que se manteve na resistência nessa aldeia. Em cálculo feito por Sinhozinho, ex- cacique da aldeia, “ficaram ao todo umas doze (12) famílias, mais ou menos” (*Entrevista a Seu Antonino*, em 06/09/2019).

Na aldeia Caieiras Velha as “famílias da resistência”, conforme contam lideranças das lutas daquela aldeia, confirmam que “[...] um total de mais ou menos dezessete famílias ficaram na aldeia [...]”. José Sezenando, José Luís, dona Helena, são unânimes quando falam do contexto e citam os nomes das famílias que “fizeram a resistência” na aldeia:

[...] Poucas famílias [...] Poucas famílias restaram. As que aguentaram ficaram por ai, nas aldeias Caieiras Velha, Pau Brasil, Comboios. Algumas famílias eles levaram a força pra Fazenda Guarani em Carmésia, junto com um grupo Guarani que estava com a gente, em Caieiras. Primeiro eles ficaram acampados ali, atrás da igreja [católica]” (*Entrevista a José Luiz*, em 06/09/2018).

[...]

A família do seu Lídio, seu Alexandre, Bino, Antonio dos Santos, dona Jandira, dona Helena [...]. Depois os Guarani foram levados para a fazenda em Carmésia junto com outras famílias Tupinikim. [Cita]: Tuxá, dona Maria (filha de Seu Bino) (*Entrevista a Seu Antonino*, em 06/09/2019).

Um dos entrevistados relata sobre a infância e suas recordações sobre como percebia a situação do seu lugar num período anterior às lutas:

Até esse tempo, quando eu era criança, não conhecia [...] assim, não tinha muito contato com gente de fora da aldeia. Mas depois disso, com a destruição das matas, era um entra e sai de gente e de caminhão pra derrubar, pra juntar as arvores, pra cortar e levar a madeira [...] Depois, você sabe, né [...] Um famílias não tiveram que sair da terra... Passaram a ser abordados e tirados dali à força. Algumas tinham sua roça queimada, ou casa... Eles eram constrangido [...] Acabava fugindo, indo embora, abandonando a terra. Nós, as crianças, assim como eu, não tinha noção do que acontecia [...] A gente se reuniu perto e só ficava olhando eles derrubarem... Só olhando, assim, eu ficava admirado com aquelas máquina grande [...] Depois, quando eles fazia aquilo, eles tocava fogo em tudo... Fazia uma lera assim, muito grande e alta [...] Aquilo queimava por semana, mês até. A gente olhava das casa aquele fogo queimando a noite inteira, o dia inteiro [...] Depois, eu lembro que as criança brincava, se divertia, apostava corrida em cima daqueles tronco enorme [...]. (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019).

Essa situação repetia-se especialmente nas aldeias Caieras Velha e Pau Brasil, dando início às lutas territoriais Tupinikim, semelhante ao que ocorreu com outros povos indígenas. Lembro uma vez mais que o silêncio, a convivência e a falta de ação dos governantes diante da questão indígena foram os principais responsáveis pela situação que nesses últimos anos tende a se agravar, em especial para os povos que não tiveram seu território identificado e demarcado.

José Luiz, ao falar de suas lembranças, quando criança, recorda que havia pessoas de fora transitando em seu território: “A gente avistava, de vez em quando, quando a gente andava por aí pela mata, explorando por aí...”. Destaca que não mantinha nenhum tipo de contato com eles: “[...] só observava algumas vezes... Diziam que ele tinha um museu e fazia pesquisa lá pro museu dele [...] mas nós não tinha conhecimento de nada daquilo que ele fazia”. Acrescenta que não teve conhecimento se ele chegou ou não a procurar alguém da aldeia. Em seguida, fala de outros pesquisadores, especialmente dos “[...] que procurava esses lugares antigos dos índios”. [Refere-se aos sítios arqueológicos]. Lembra que, no período dos conflitos territoriais, houve até proibição da entrada de alguns pesquisadores na área das aldeias. Revela como motivação que os resultados das pesquisas não eram participados às lideranças indígenas, e complementa: “Porque, se ele fez uma pesquisa, e se ele descobriu aquelas coisas, aqueles sítios lá, ele não colocou a nosso favor... Não entregou pra nós e também não informou pra nós”. Refere-se aos achados arqueológicos das décadas de setenta a noventa quando foram encontrados sítios e urnas mortuárias em Santa Cruz e outros lugares (Jornal *A Gazeta*, 04/01/1995).

José Luiz afirmou com tranquilidade e firmeza: “Eu gostaria de ver o resultado disso, que ela [a pesquisa] possa chegar até mim... Até nós. É isso que a gente espera” (*Entrevista a José Luiz*, em 27/12/2019). A incorporação dessa demanda frente ao compromisso do trabalho de pesquisa com indígenas tem sido cada vez mais recorrente. Revela a consciência de que é necessário resguardar saberes e memórias para não serem exploradas e utilizadas de forma inapropriada, com consequências danosas às suas comunidades. Os indígenas reivindicam o respeito e o comprometimento dos seus interlocutores. Esperam que apresentem adequadamente a sua situação e o contexto em que estão envolvidos “[...] perante a sociedade que os acossa e assedia” (ALBERT, 2015, p. 32). Afinal, dentro de uma perspectiva nova de

respeito ao outro originário e à sua cultura, deveriam ser os indígenas os primeiros destinatários dos resultados de qualquer investigação que de um modo ou de outro tenha a ver com eles.

Retomando o diálogo, relato a José Luiz que outras lideranças com quem conversei me informaram que com a resistência à invasão do território iniciou-se também a tradição dos caciques, a escolha de uma liderança centralizada em cada aldeia Tupinikim. Disse-lhe que essa informação eu a encontrei também no Relatório Técnico da Funai, tal como transcrito abaixo:

*A figura do cacique surge em função da organização da resistência e antes reconheciam a figura do chamado “Capitão do Tambor”, responsável pelo comando dos festejos religiosos da comunidade. Sua obrigação era ser o guardião dos instrumentos dos festejos, o tambor e a cassaca e os paramentos como adereços, roupas, utilizados na festa. Nos dias santos comemorados pelos índios, o Capitão do Tambor chefiava as atividades, desde o corte do mastro até as danças executadas (Relatório da Funai, 1994, p. 115, grifo nosso).*

Dona Helena Coutinho confirmou a inexistência da categoria “cacique” anterior ao período das lutas territoriais. Ela, no entanto, lembrava e sabia discorrer sobre o papel e o lugar que ocupavam os “capitães” na aldeia, desde quando era criança: “Nós seguia a orientação deles... do seu Alexandre [mestre cerimonial do Grupo de Tamboeiros] e antes dele, o seu pai, o Capitão Leopoldino”. Naquele período eles eram autoridade e comandavam as festividades religiosas e culturais, disse ela, “[...] quando cantavam e dançavam com os tambores e casacas em louvor de São Benedito [...]. Não, não tinha Cacique, antes” [refere-se aos períodos anteriores às lutas territoriais da década de setenta] (*Entrevista a Dona Helena*, em 16/04/2018).

Assim como a figura do Cacique, no processo das lutas pela terra surgiu também a figura do “Conselho Comunitário” e, mais tarde, a das Associações Indígenas, sendo que a primeira associação reuniu os Tupinikim e os Guarani, e respondeu às

exigências do acordo (TAC)<sup>189</sup>, assinado entre os indígenas e a empresa de celulose, para o repasse de verbas destinada aos projetos de subsistência.

O senhor de engenho Gabriel Soares de Souza, em 1587, registrou que os chefes Tupi e seu grupo, após se deslocarem para outro território e reconstruírem suas aldeias, independente do prestígio e da responsabilidade que possuíam, “[...] permaneciam iguais a seus seguidores na execução das tarefas produtivas” Da mesma forma, a sua “[...] autoridade de chefe permanecia sujeita ao consentimento de seus seguidores”. Os escritos dos primeiros jesuítas também lamentam com frequência a ausência de um “rei”, entre os Tupi, reconhecendo que a fragmentação política era um obstáculo ao seu trabalho (MONTEIRO, 1994, p. 23).

Deve-se prestar atenção às pessoas e instituições envolvidas nessas circunstâncias, no tocante ao como reelaboram e significam o território e a cultura em tais circunstâncias. Trata-se da trajetória de grupos que participaram de uma dinâmica para definir um traçado de um mapa do seu território, implícito uma cultura. Traçado que deveria corresponder à perspectiva do Estado e do panorama geral das demais etnias indígenas. Por isso mesmo, tateavam os elementos de um mapa noturno, que deveria corresponder às condições culturais e identitárias preestabelecidas pelas instituições que lhes eram e são alheias. A professora Luzia, da aldeia Comboios, lembrou em diálogos durante as aulas que ministrei na Licenciatura Indígena, em 2018, que só tomaram consciência da existência do manguezal em sua terra através da luta territorial que aconteceu em 2005 (Terceira período da luta):

[...] a maioria dos mais jovens descobriu que nossos antepassados tinham uma “cultura de manguezal”. Quando a gente falava do mangue, que nós tínhamos manguezal, ninguém acreditava...Lembro que até eles riam da gente. Os próprios indígenas das outras aldeias riam.<sup>190</sup>

Esses relatos chamam a atenção para a erosão das tradições que ocorreu de forma indevida e rápida. As retomadas de território “acendem memórias” e fazem emergir

---

<sup>189</sup> TAC: Termo de Ajustamento de Conduta.

<sup>190</sup> A fala foi proferida pela professora Luzia nos diálogos durante as aulas no Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND/Ufes), em janeiro de 2018.

relações fundamentais nelas contidas, descritas por meio de lembranças que compõem o cristal da singularidade do que elas significam no jogo de relações de forças. Considero que essa é uma perspectiva melhor observável na dinâmica das lutas dos esquecidos e escamoteados da história (DUSSEL, 2012).

Nesse sentido, uma *cartografagia*<sup>191</sup>, uma deglutição do modo de viver em um “território anulado”, entrou no fluxo para criar um novo modo de perceber um mundo em ruínas, marcado por derrotas e pelo torpor. Com a retomada da terra, no caso da aldeia Comboios, redescobriram que seus parentes, os mais velhos, também viviam do manguezal, como relata a professora indígena Luzia: “Não só dele, mas ele foi importante para a vida da comunidade, assim como a pesca, o plantio, o artesanato”. E ela completa: “Retornamos nossa história porque a retomada da terra favoreceu isso”. Desse modo, eles retomaram os conhecimentos antigos que foram desenvolvidos para sobreviver em diferentes períodos do ano.

A privação do território afeta radicalmente a cultura de um povo a ponto de seus membros já não mais se reconhecerem, e nem serem reconhecidos, como comunidade ligada a determinadas práticas, como é o caso citado, da “cultura do manguezal”. A luta do poder pelo controle da memória avança quando esse poder, detentor de outra identidade, é o invasor e interventor em um território cultural. Essas invasões implicam sempre em perdas ambientais, linguísticas e religiosas, portanto, perdas territoriais são sempre também perdas culturais.

Na verdade, podemos afirmar que dentro de uma perspectiva ampliada, são vários e interativos os “territórios” que se perdem: os da posse geográfica de uma terra ancestral; os das condições naturais da reprodução da vida em tais territórios; os dos locais inúteis para os brancos, mas marcados pela presença de marcos da memória, como cemitérios, locais de culto. Finalmente, os territórios simbólicos dos saberes, dos sentidos de vida, dos significados de mundo, dos mitos e símbolos imateriais, mas nem por isto menos presentes e palpáveis. Pois bem sabemos, e bem sabem os

---

<sup>191</sup>A palavra *Cartografagia* foi utilizada como licença poética para expressar a apropriação pelos indígenas dos critérios de demarcação do território. O vocábulo não é de minha inspiração e foi ouvido certa vez em meio a um grupo que discutia informalmente sobre as surpresas encontradas ao trabalhar cartografias em territórios indígenas.

indígenas, que “tudo está ligado a tudo” e perder a terra em que se vive é perder a vida a que se estava destinado a viver.

#### 4. Simbioses para imunizar a Vida<sup>192</sup>

*Assistimos hoje a um retorno progressivo às cosmologias antigas e às suas inquietudes as quais percebemos, subitamente, não serem assim tão infundadas.*  
(Bruno Latour, 2012, p. 452).

*A Samarco impactou o avô das águas.*  
(Wera Kwarai – Cacique Guarani, aldeia Boa Esperança/ES).

Percebemos cada vez melhor que atuamos a partir de uma epistemologia que restringe a percepção de naturezas capacitadas para *socialidades* e considera a forma humana como a forma universal de agência, em consequência, de contrato social. Esse pensamento mantém um princípio que, logo de saída, impossibilita pensar o Sul e o “aqui onde estamos e vivemos” a partir dele mesmo, ou seja, desde as epistemologias dos povos originários.

Um aspecto importante, a considerar no caso indígena é que: “[...] qualquer animal pode ser humano, e há mais Ser em um animal do que parece. [Se para nós] a universalidade é antropocêntrica, não o é no caso indígena, [para eles] a universalidade é antropomórfica”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 324-326). Assim, a terra não pode ser compreendida como uma posse, mas apenas como um dom. E um dom não apenas doador da vida, mas ela mesma viva e empapada de vida.

O pensamento antropocêntrico deu origem a um conceito de “animismo”, inapropriado para pensar cosmovisões e epistemologias indígenas. O que o animismo propõe, “[...] desafia sistemas classificatórios ocidentais, ao postular que perspectivas animistas

---

<sup>192</sup> *Simbiose*, proveniente do grego *sym* (junto de) e *bios* (vida), foi originariamente empregado pelas ciências biológicas para designar uma relação funcional estreita, harmônica e produtiva entre dois organismos, os quais interagem de modo ativo visando ao proveito mútuo.



sobre a personificação de animais são igualmente verdadeiras” (TSING, 2019, p. 97). E segundo Viveiros de Castro (2017, p. 325), o animismo não trata de “[...] uma projeção figurada das qualidades humanas substantivas sobre não-humanos; o que ele exprime é uma *equivalência real entre as relações que os humanos e não humanos mantêm consigo mesmos* [...]” (grifo nosso). Para este autor, o pensamento indígena postula que existe uma homogeneidade cultural e uma diferença “natural”, enquanto que a posição não indígena postula uma diferença “cultural” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 324-335).

Uma refinada definição que chega como uma provocação para uma sociedade que pensa em “nós”, os humanos e o ambiente como “isso” ou “aquilo”. Uma ideia de cultura que comparece como, “a forma pela qual toda a gente experimenta sua própria natureza”, conforme Viveiros de Castro (2017, p. 324). Nela estão incluídos os coletivos não humanos que se encontram em relação com o “problema da terra”, como explicou Davi Kopenawa no encontro dos povos indígenas:

[...] estamos aqui para contar o problema da terra. Sem terra, sem floresta, sem chuva, sem vento, não tem vida. A terra é mais importante, a floresta, o rio, porque nós temos que beber [...]. A cultura está dentro da natureza, está dentro dessa oca, que foi construída aqui (KOPENAWA, 2008, p. 113).

Esse princípio dos povos originários sugere uma ideia de identidade entre todos os seres, o que também é reafirmado por indígenas do povo Tukano, como relata Cabalzar (2017, p. 47). Os Tukano traduzem como “nosso mundo” o que nós chamamos de “meio ambiente” e consideram ter havido gente “antes de haver mundo”, formado por entes que participavam de âmbitos e relações comuns. Nesse mesmo sentido, traduz Davi Kopenawa:

‘napëpë’ [branco], o mundo que vocês falam nós chamamos de Omama. Omama que criou para nós guardar. [...] Omama é o positivo, a terra dos índios. Nós somos filhos de Omama, vocês também, mas vocês perderam, vocês não veem Omama (KOPENAWA, 2008, p. 113).

São pensamentos que comunicam que coletivos não humanos são coletividades de “culturas”, dentro de toda e qualquer negociação, especialmente quando se trata da busca por sobrevivência, alimento, cura ou proteção: “O não humano pode estar fora do nosso coletivo [humano], mas não está fora do escopo de negociação e, portanto, não está fora do âmbito de qualquer diplomacia”, conforme analisa Bensusan (2017, p. 109). Essa apreciação admite os coletivos não-humanos como possíveis polos de negociação, permitindo o seu reconhecimento como sujeitos de direito: “Direitos da natureza ou o direito à existência” (ACOSTA, 2016):

A Constituição equatoriana de 2008, ao reconhecer os Direitos da Natureza - ou seja, ao considerá-la como sujeito de direito e aceder-lhe o direito a ser integralmente restaurada em caso de degradação -, estabeleceu um marco na Humanidade. Também [...] a incorporação do termo *Pacha Mama* como sinônimo de Natureza e reconhecimento de plurinacionalidade e interculturalidade (ACOSTA, 2016, P. 130).

Em seu processo de resistências, o movimento indígena conheceu ressignificações de um conjunto de realidades que provocavam o enfraquecimento e o aniquilamento do espírito, da estima, do conhecimento, da história e da genealogia dos povos originários. Na contracorrente, estabeleceram todo um movimento devotado a reinventar/recriar epistemologias e ruínas ancestrais, que “floresceram no lixo”, conforme expressão de Eliane Potiguara (2018), desde onde puderam forjar um sentimento de pertença ancestral, capaz de comportar interações entre coletividades *humanas e não humanas*, indígenas e não indígenas. Desse modo, eles construíram *ubás* de um único tronco, e mapas próprios para praticar suas insurgências e fazer a difícil travessia do “pesadelo”, como expressou também Ailton Krenak (2015).

*Retrocederam-avanzando*, e reconheceram diante de si o seu passado, já que o futuro não se pode ver, pois “o futuro se encontra sempre às nossas costas”, como diz um provérbio Aymara. Desde essa perspectiva, todo passado pertinente permanece vivo, à espreita do tempo em que poderá “se remexer” e sair do seu obscuro lugar do esquecimento. Por meio dos relatos da memória os indígenas reconhecem o seu enraizamento em uma genealogia que dá vazão às suas histórias, suas origens, seus

corpos e suas marcas. Não há como recusar que a lembrança pode ser uma experiência transfiguradora e revolucionária (ALVES, 2000).

Para além de relatar memórias do passado, faz-se necessário considerar as relações constituídas nas dinâmicas do presente, que estimam território/territorialidades como fortes categorias no debate e na educação indígena.

Lideranças indígenas Tupinikim, ao falarem a estudantes sobre a situação dos rios e manguezais após o rompimento da barragem da Samarco/Vale em 2015, alertam para a dimensão dos seus impactos, e o fazem através de considerações que margeiam aspectos epistemológicos das culturas indígenas:

Os técnicos [que realizam os estudos sobre os impactos nas aldeias] ontem estavam falando de hidrologia e tudo o mais [...]. Eles usavam palavras técnicas que ficava difícil entender... Aí o Toninho [Cacique Wera Kwarai], de uma forma muito simples, ele sintetizou o impacto [...] Assim, de uma forma bem abrangente. Ele falou: *A Samarco impactou o avô das águas* [...] que é o mar... Então, nessa palavra que Toninho falou aí, ele falou da flor da vida, que está lá... O avô das águas, o pai do pai... Está lá. É ele que distribui os peixes, distribui as riquezas [...] Então, esse é um exemplo desse impacto coletivo tão devastador. [...] E isso [que Toninho falou] é uma ciência indígena, com certeza. Porque o mar recebe todos os *fluentes* da natureza e devolve também para a natureza todas as coisas. [...] (VILSON TUPINIKIM, 2018).<sup>193</sup>

Desde suas narrativas, o pensamento indígena sobre matas, rios, bichos, peixes, mostra sua singularidade e expõe, com rigor, que “esta cachoeira” ou “aquela mata ou montanha” são partes do mundo e dele participam como *agentes*. Com isso afirmam modos de existir em incompatibilidade com o modo antropocêntrico de existência. Krenak diz: “Quando despersonalizam o rio, a montanha, quando tiramos deles seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019, p. 49).

---

<sup>193</sup> Roda de Conversa realizada na aldeia Pau Brasil com estudantes indígenas Tupinikim e Guarani e lideranças, no contexto da discussão dos impactos do crime da Samarco em 2015. O diálogo foi realizado durante as aulas de “Metodologia do ensino de História” ministradas por nós e pelo prof. Edson Brito Kayapó, no Prolind/Ufes, em janeiro de 2018.

Lideranças Tupinikim refletem sobre o que aconteceu durante o período de destruição das matas: "Sabe, eu achava que o mundo era aqui nas aldeias [...] aí apareceu aquelas máquinas [...] e um deserto de árvores no chão [...] A gente tem que continuar sentindo a dor um do outro [...]" (*Entrevista a José Luiz, em 28/12/2019*).

Os indígenas reafirmam com suas lutas que, maltratados e destruídos pela ação do capitalismo, os rios, matas, animais e montanhas são aportes políticos e constituem também importante polo de negociação, muito mais amplo que a esfera exclusivamente humana, como revela a denúncia do cacique Wera Kwarai: "A Samarco impactou o avô das águas".

Ao relatar sobre a situação da comunidade nas primeiras lutas Tupinikim os indígenas continuam a reflexão sobre a grande influência do manguezal na sobrevivência das famílias. Explicam que, ao irem *mariscar* no manguezal, o faziam com instrumentos inventados e fabricados por eles mesmos e quando não se sabe fazer as interferências apropriadas às condições de vida são quebradas: "Eram instrumentos criados por nós mesmos, com nossos próprios recursos e conhecimentos" (*Entrevista a José Luiz, em 28/12/2019*).

Logo a seguir José Luiz pega do teto da varanda da sua casa uma comprida vara e explica que ela foi retirada de um "tipo de árvore apropriada", aquecida e preparada:

Olha, com esse instrumento aqui, esse gancho [...] É assim que a gente chama, sabe... Com ele a gente pode ir pro manguezal na época de catar o caranguejo [...] Ele é feito de um pau que transmite uma espécie de som quando a gente toca com ele em alguma coisa mais dura [...] Quando a gente vê o buraco do caranguejo no mangue, a gente sabe que ele segue por debaixo da lama, uns dois metros, assim [simula um percurso em linha horizontal que seria aberto pelo caranguejo]. Ai, a gente vai até lá e enfia a vara, assim [verticalmente] pra baixo. Isso vai, às vezes até uns dois metros mais ou menos... [demonstra novamente]. Pode ser assim, fundo, e aí ela bate em alguma coisa [...] A gente para e dá uma batidinha com a vara [...] Se for um caranguejo a gente escuta um som, assim [...] meio "som oco" [...] Aí a gente faz um movimento e agarra com o gancho e puxa ele [...]. A gente segura a vara e assim meio que sente um som, na verdade é uma vibração... E aí a gente sabe que aquilo duro lá é um caranguejo... E se fosse uma fêmea, a gente também sabia, e não pegava, entendeu... É preciso ter destreza pra distinguir [...].

Eu, então, pergunto se os mais jovens dominam essa “habilidade” que a diplomacia do manguezal requer, e ele responde: “[...] os mais jovens não sabem mais fazer isso [...]”. É que precisa de tempo” (*Entrevista a José Luiz*, em 28/12/2019). É necessária diplomacia àqueles que lidam e dependem da existência de outros coletivos de vida para a sua sobrevivência. Apesar das perdas, ou por causa delas, os indígenas continuam a compartilhar e relatar situações de interações humanas que se desdobram na relação com “outros que humanos”.<sup>194</sup> Explicitam, assim, uma relação peculiar, que foi (mas nem sempre é) um modo de conviver com os existentes que habitam ou habitaram o mesmo território.

Na sociedade moderna foram produzidos cortes profundos para separar humano e animal, natureza e cultura, humanidade e ciência, ecologia e economia, indivíduo e coletividade (ACOSTA, 2016; DESCOLA, 2016; KRENAK, 2019; 2020). Essa operação provocou, entre outras coisas, a precarização de qualquer ente des/classificado como *não-humano*, seguido de sua transformação imediata em *aquilo*, objeto de manipulação e exploração. Neste percurso, todo o equivalente à “natureza” foi afrontado e desprovido de qualquer animação e agência e submerso e excluído dos contratos dessa “Humanidade”.

Outra noção de “humano”, percebida e entretecida por outras trocas, outros contratos, levam a perceber a necessidade da efetivação de um radical envergamento nos conceitos de “humano” e de “natureza”. Um pensamento capaz de comportar um léxico teórico político pedagógico, antigo e atual, que alerta sobre culturas não humanas, que se encontram no escopo de negociação e de socialidade com os coletivos humanos. São cosmovisões que trazem à tona elementos intrínsecos à reflexão sobre interculturalidade e que ajudam a avançar para além da perspectiva antropocêntrica. Podem ser observados em práticas de grupos indígenas que sobreviveram ao instituírem e restaurarem novos e antigos contratos entre si e com os demais coletivos de vida.

---

<sup>194</sup> As expressões como, “outros que humanos”, “coletivos não humanos”, “humanos e não humanos”, que aparecem no texto estão entre aspas por serem expressões emprestadas de Anna Tsing (2019).

É possível que se continue a perguntar o que um pensamento considerado “animista”<sup>195</sup> poderia produzir de positivo e objetivo para a nossa sociedade, já que até então ele não alcançou presença e aceitação entre as ciências e nos quadros “mais avançados” de uma sociedade que pretendeu se constituir “nacional” e “moderna”.

O avanço dos estudos e o conhecimento das interações entre culturas e modos de existência fez com que a diversidade fosse significada. Simbioses entre diferentes experiências, conhecimentos e memórias, negativamente posicionadas no imaginário da sociedade dita civilizada puderam ser questionadas e positivadas. A fala de Ailton Krenak expressa bem uma síntese do que isso significou, em um passado bastante atual:

Os espectros do passado que acreditam que vivemos atrapalha todo esse sonho desses humanos, de um mundo planejado... Plástico [...]. Querem plasmar o mundo a sua imagem de humanidade [...]. Há quarenta anos chamavam a Amazônia de ‘inferno verde’... As salas dos cinemas abriam sua programação [com a frase] “Amazônia, o inferno verde”... Ou seja, a Amazônia nunca foi um lugar de afetos para essa sociedade.<sup>196</sup>

São culturas que derivam de concepções políticas com outros princípios, conforme seus líderes: “a nossa política é outra” (ALBERT e KOPENAWA, 2015); “São povos que vivem onde a terra pulsa, com seus rios, águas... e estabelecem uma profunda comunhão com os humanos que vivem ali” (KRENAK, 2020). Para as lideranças indígenas, se essas políticas de relações, interações e negociações forem impedidas, isto significaria que algo está enfermo; que alguma parte do mundo não está bem, e que, finalmente, estaríamos frente a uma desordem social que poderia causar uma desordem ecológica ampla.

---

<sup>195</sup> Neste estudo tratamos “animismo” não como uma “projeção figurada das qualidades humanas substantivas sobre os não humanos”, mas equivalência real entre as relações que humanos e não humanos mantêm consigo mesmo, conforme discute Viveiros de Castro (2017); Descola (2016) e Tsing (2019).

<sup>196</sup> *Natureza Como Bem Público*. Palestra com Cristina Adams e Ailton Krenak, em 23 de agosto de 2018, no Sesc, São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OErrKENpcSA>. Acesso em: 03 ago. 2020 [transcrição feita pela própria pesquisadora].

A retomada do território e da palavra implicou em um reposicionamento conceitual e ampliou o escopo da reflexão, na mesma medida em que exigiu que os conceitos/palavras fossem içados ao vento das pautas dos movimentos e das lutas sociais contemporâneas, e, assim, potencializar o direito à existência e liberar o corpo-território-indígena oprimido, emergido com a consciência ancestral do seu pertencimento.

## CAPÍTULO 5

### PEDAGOGIAS CONTRA O ESQUECIMENTO

#### APONTAMENTOS SOBRE O DESPERTAR DOS CORPOS- TERRITÓRIOS

*À quem serve a educação? Qual o seu destinatário mais original e essencial? A quem cabe o dever de ofertar a educação e a quem cabe o direito de recebê-la? Ou, ao contrário: Quem possui o direito (e o poder) de impor uma educação e a quem compete o dever de recebê-la?*

(Carlos Rodrigues Brandão, 2019, p. 9).

Nas entrevistas e escritos de mulheres e homens Tupinikim, ou de outras etnias, que transcrevo, podemos observar três momentos de memória. Em um primeiro momento transparece uma *memória ancestral*, quando se referem às relações humano-natureza-território, ou quando descrevem saberes e práticas ancestrais. Um segundo momento, que podemos chamar de *memória histórica*, quando se reportam a tempos anteriores, sobretudo ao que sofreram no passado, às lutas que seus ancestrais e eles viveram num tempo "antes". Em um terceiro momento manifesta-se a *memória presente*, como quem lembra, como quem recorda a vida e os enfrentamentos e as lutas do momento presente. Esses três momentos de memória não estão separados na fala de meus interlocutores, de certo modo eles conformam e autodeterminam o nome pelo qual desejam ser chamados, diante do outro: Tupinikim.

As características dos processos perceptivos, estudados pelo neurocientista Sidarta Ribeiro (2019), corroboram que os sonhos atuam em acordo com o que para os indígenas está em conectividade com outro plano de conhecimentos, como expressa Ailton Krenak: “[...] nós estamos entrando em outro plano de conhecimento, onde nós trocávamos impressões com os nossos ancestrais, não só no sentido de nossos antigos, meus avós, meu bisavô, gerações anteriores, mas com os fundadores do



mundo” (KRENAK, 1992, p. 202). E para ele, o ancestral pode ser um rio que esta sendo represado o rio Doce que está contaminado, uma montanha que nos diz do humor da terra, onde o poder e a ganância destroem para retirar minerais.

A depender do modo, e desde onde são narradas suas memórias e sonhos com os ancestrais, eles podem atingir todo um sistema sensorial corporal especializado, que permite capturar e registrar experiências que seriam incomunicáveis e insuficientes à comunicação que se faz somente por meio da escrita (RIBEIRO, 2019). É possível que, desse modo, os indígenas falem de experiências que se produzem em momentos distintos da memória e que conectam-se para além das definições com as quais se ocupam os grupos sociais em sociedades antropocêntricas, como as nossas.

Nas passagens que transcrevo podemos observar que os indígenas recriam suas memórias, proferem os seus sonhos e as suas palavras, assumem conscientemente um mapa “noturno”, “imaginado” ou “sonhado” criativamente, na medida em que reposicionam os desdobramentos de todos os acontecimentos. No trânsito e relação entre história, memória, território, entre práticas e simbolizações visuais, sonoras, táteis, eles constituem-se ao expressarem quem eles são, para si mesmos, e também para aqueles que exigem que eles se apresentem ritualmente.

Os eventos e ações relatadas a seguir estimulam a participação e o reconhecimento das lideranças e dos sábios da cultura, das crianças e dos jovens das comunidades, animando-os à despertar e *(re)existirem* juntos. A essa conduta do coletivo indígena atribuímos o status de “projeto político” de uma geração que “[...] perdera todos os recursos corpóreos-naturais da rememoração e que, mais pobres do que as gerações anteriores, estiveram abandonadas à própria sorte [...]”.(BENJAMIN, p. 2006, p. 433). Entretanto, conseguiram reabilitar-se coletivamente por meio das memórias ancestral e histórica e de suas narrativas orais, compondo uma política que envolveu os acontecimentos que perpassam os conflitos e efetiva-se no trânsito de suas territorialidades, embora nem sempre divisados com precisão.

Este capítulo desdobra-se em três tópicos, a saber: 1) Do silêncio da memória à educação; 2) Educação, pesquisa e produção Tupinikim; 3) Retomada do *corpo-território-ancestral*: “Como se fosse um chamado”. Cantos e danças, jogos e pinturas nas Noites Culturais Tupinikim.

## 1. Do silêncio da memória à educação

### 1.a. Territorialidades da educação<sup>197</sup>

*Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural.*

(Ailton Krenak, 1992, p. 201)

A ação que passo a relatar diferencia-se das demais pelo fato de que a minha participação nela ocorreu somente como ouvinte. Tratava-se de um encontro de formação de professores/as, realizado em 19 de outubro de 2019, na aldeia Pau Brasil para discutir a reorganização curricular. Conforme as/os organizadores/as indígenas, esse encontro teve como objetivo abordar a temática “Luta Territorial e Gestão Territorial”. Os/as participantes eram todos/as professores/as das escolas nas aldeias Tupinikim, sendo uma das participantes uma professora Guarani.

Na entrevista que fizemos com a professora Andreia, na aldeia Pau Brasil, em 20 de outubro de 2020, ela explicou que a “Luta pela Terra” é compreendida pelos indígenas como uma “problemática inclusiva” do currículo que articula as demais temáticas. No entanto, a discussão no encontro do dia anterior contemplou a abordagem pelo viés da “gestão territorial”:

[...] antes era a temática da luta [...]. Aí depois vinham as outras lutas, a luta pela saúde, pela educação, cultura, agricultura [...] mas dentro da temática

---

<sup>197</sup> Sobre o tema da Gestão Territorial há uma publicação recentemente disponibilizada pela Rede de Cooperação Amazônica (RCA), de 2021, intitulada: “Em busca do bem-viver: como os índios estão fazendo seus planos de gestão territorial”. Apresenta relatos de como diferentes povos indígenas estão criando seus Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), e está disponível para download. Outra publicação interessante é a da Associação dos Produtores e Agroextrativistas Huni Kuí do Igarapé do Caucho (APAHC), um livro lindamente ilustrado pelos indígenas, com o título: “Nukû Mae, Nû Atiru. Nossa terra, nosso futuro” – TI Kaxinawá do Igarapé do Caucho, publicado com apoio do Governo Federal e Organizações internacionais, em 2011.

da “Luta Pela Terra”. Para mim inclui tudo isso, desde o modo de vida de cada povo e sua comunidade até a sua organização, as suas lutas e seus movimentos (*Entrevista com Andréa, 20/10/2019*).

Em diversos encontros e conferências para discutir a educação escolar indígena a temática da luta pela terra sempre foi um eixo fundamental. A professora Sônia Guajajara, Coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) considera essa concepção quando afirma:

A luta pelo território [...] sempre foi e continua sendo a principal bandeira de luta do movimento indígena. Independente de ser homem ou mulher, o território é fundamental inclusive para a gente continuar a ser indígena (GUAJAJARA, 2019, p. 190).

Segundo a professora Andreia, depois da demarcação da TI Tupinikim, a ênfase do debate curricular não mais está nas lutas pela demarcação, mas na questão da Gestão Territorial: “[...] a questão da *Gestão Territorial* [ou seja] como cuidar, se relacionar e viver nesse território, a partir desse movimento de lutas, de conquistas e de direitos [...]”. Nos debates dos anos anteriores, segundo ela, essa não era a ênfase principal:

Não, porque a gente estava no processo de luta pela demarcação da terra [...]. Antes não falava porque já estávamos em processo de luta. Porque quando a programação da Luta Pela Terra surgiu [como temática] foi quando a gente estava discutindo a primeira proposta de Currículo, é por isso que surgiu a problemática da Luta Pela Terra, lá por 1999 [...]. Foi quando a gente conseguiu sistematizar o primeiro documento sobre currículo [...].

[...] A mudança que se está discutindo agora não é a questão da luta pela terra [...] É mais agora a questão da gestão territorial, é como fazer a gestão desse território, a partir desse movimento de lutas [...]. (*Entrevista com Andréa, 20/10/2019*).

Para conduzir essa reflexão e o diálogo com o grupo de professores/as foi convidada uma liderança na Comissão de Caciques, Coordenador atual da APOINME

(Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), Paulo Tupinikim. Ele falou sobre o tema “Lutas Territoriais e Territorialidades”, abordando a questão a partir da sua experiência no próprio território e na perspectiva da relação com os grupos de outros Estados com os quais atua como liderança política na articulação indígena.<sup>198</sup>

Paulo iniciou a sua explanação dizendo:

Eu penso que a escola, é um espaço de formação, e ainda a gente tem pessoas dentro da comunidade, não só lideranças [...] *Essas pessoas tem que ser parte da disciplina da gente, também, tem que ser parte [...]*. O que não significa que é assim: “Ah, eu vou contratar o Paulo pra ir dar aula”, mas: “Paulo eu vou falar hoje [...] sobre políticas indigenistas, você pode ir lá? Pros meus alunos, você pode ir hoje lá falar pros meus alunos?”. Aí eu digo: “Posso, né?”. [...] (*Entrevista com Paulo Tupinikim, 19/10/2019, grifo nosso*).

A abordagem da liderança expressa que a educação não é um fato meramente burocrático e afirma o conhecimento como produção social, na medida em que ele expressa que não há conhecimento e nem educação produzida sem os sujeitos dessa comunidade. Nesse sentido Miguel Arroyo diz que será necessário ir além:

[...] reconhecer que também os conhecimentos válidos, científicos, legitimados nos currículos, nas disciplinas têm como origem experiências sociais, políticas, econômicas e culturais. [...] Não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana (ARROYO, 2012, p. 121).

O que chama a atenção na fala da liderança Tupinikim é exatamente a perspectiva de inserção da comunidade, nesse projeto de educação que é também um projeto político enraizado na experiência. Cabe destacar a importância de compreender que a escola

---

<sup>198</sup> As transcrições referentes ao diálogo de Paulo Tupinikim e da professora Leidiane com os/as professores/as indígenas foram todas registradas no dia do encontro de formação, na escola da aldeia Pau Brasil, em 19 de outubro de 2019.

faz parte de um sistema educacional de determinada sociedade e que a educação indígena dela se distancia pelo fato de ser uma educação diferenciada, o que quer dizer que a educação indígena não deveria ser a mesma de uma sociedade não indígena. Essa diferença se acentua porque “os valores e as necessidades educacionais de uma sociedade indígena são outros, ou pelo menos deveriam ser” (D’ANGELLIS, 2017, p. 82).

O que reivindica a liderança Tupinikim é exatamente essa diferença, de projetos que consideram a escola como um espaço importante de formação:

[...] esse momento dentro do espaço da escola é importante [...] muito importante, até *pra fazer aquela criança refletir sobre tudo isso que a gente falou aqui, sobre a questão da terra, sobre o espaço territorial que a gente ocupa, não só sobre o território, mas sobre tantas outras coisas!* Acredito que a gente tem pessoas dentro da comunidade que não tem a formação científica, mas tem a formação de vida, entendeu? E muitas vezes a formação de vida, entendeu, é muito mais importante que a formação científica e pode contribuir muito com a escola, pode contribuir muito [...] não sei se tem ainda, mas é lá na Ufmg, quem já estudou na Ufmg né, frequentemente eles chamam lideranças indígenas [...] pra poder palestrar para os alunos [...] passar o conhecimento. O [...] ele não sabe ler, mas tem um conhecimento, tem um conhecimento [...] entendeu, e eu não chego nem aos pés dele [...]. (Entrevista com Paulo Tupinikim, 19/10/2019).

Paulo lembra que para que eles tenham lugar para os seus conhecimentos próprios no currículo, os/as professores/as devem continuar a abrir espaço para as lideranças, para as sábias e os sábios da cultura, como já vem fazendo. Ele lembra que pessoas como Dona Helena, Seu Francisco, Seu Jonas, Dona Joana, anciãos e anciãs das comunidades, já estão sendo chamados a conversar sobre a cultura e a história do seu povo com a/os docentes e também com os/as estudantes na própria instituição escolar das aldeias indígenas:

Eu acho assim [...] esse momento é preciso ter dentro da escola, é preciso ter na educação [...] e não só dentro da escola, mas também fora [...], levar uma criança pra poder ver lá, lá fora como é [...]. Apesar de que nós passamos aqui por dentro, subimos aqui o Cachimbo, e ali [...] tá tudo cercado, só tem capim [...] não tem nada [...] aí a criança não vai saber daqui

uns dias nem o que é *iri*, um pé de *iri*, que dá em tudo quanto é canto. Mas ela não vai saber o que é [...] porque não vai ter mais.

- Uma professora no grupo comenta: “Eu fazia cigarro com *iri*”.

[...] Pois é, fazia cigarro com um toquinho de *iri*, entendeu, não vão saber mais nem o que é isso [*iri*], é [...]. Então, pegar a pessoa que tem esse conhecimento e ir lá e a pessoa vai dizer, “Oh, aqui, a gente, tempos atrás, fazia isso, isso e aquilo outro [...]”. (*Entrevista com Paulo Tupinikim, 19/10/2019*).

A liderança desenvolve, então, uma reflexão sobre o modo como algumas pessoas, “que não estão dentro da cultura indígena”, em especial os “novos” [os chegantes] se apropriam do território, e conduzindo-se sem a mesma preocupação que tem os “mais velhos” com as futuras gerações, com o conhecimento e com as práticas dos valores culturais que ali existem.

Paulo observa que as crianças veem e ouvem as pessoas “que têm conhecimento [...] as pessoas que vivem nesse espaço [...]. Aí elas não vão esquecer nunca o que aprenderam”. Nesse sentido, ele apresenta e reflete com o coletivo de professores/as uma percepção que exprime que as crianças inscrevem o aprendido, aquilo que foi ensinado, em sua memória, porque “elas veem e entendem que aquele ali que ensina é um sábio”:

Então ela não vai esquecer [...] ela vai começar a reproduzir isso e, assim mostrar pra essa criança que “não é só gado, não, não é só o agronegócio que [inaudível]. Ela vai ver que a floresta em pé também pode dar muito mais do que 5 ou 6 mil pés de [inaudível]. A floresta em pé também pode dar esse “lucro”, isso ela vai aprender (*Entrevista com Paulo Tupinikim, 19/10/2019*).

Para a liderança indígena é deste modo que a criança irá reconhecer que os saberes e conhecimentos formulados pelos adultos, “os antigos”, têm a experiência. E será nesse terreno que ela começará a entender, a ingressar em sua própria cultura. A reflexão recai sobre a intensidade e a qualidade que deve ter o engajamento do/a professor/a ou educador/a em um projeto que abrange uma perspectiva política, um sentido de um ideal de vida de como se deve conduzir na vida da sua comunidade.

Para além de um projeto étnico, eles apontam para um projeto político, como dissemos antes, uma perspectiva que a comunidade coloca para si mesma e para as gerações que virão. A isto ligamos o argumento trazido por meio da metáfora do professor Carlos Brandão, quando ele observa quais as características de um “bom chefe”:

[...] é a pessoa a quem compete enunciar aos outros as palavras que todos conhecem e qualquer um pode “dizer”. Tão logo um cacique comece diante do círculo dos outros homens da comunidade a dizer individualmente a sua palavra, e não a dos saberes, sentidos e significados da comunidade, ele é deixado de ouvir. E acaba a noite falando sozinho à fogueira acesa e às estrelas (BRANDÃO, 2019a, p. 3-4).<sup>199</sup>

O fundamento da tradição, assim como o tempo do contato, não é um mandamento ou uma lei que se deve seguir somente ao nos reportarmos ao passado. Sob esse prisma, o passado é vivo como é viva a cultura no tempo presente e cabe à liderança, nas culturas indígenas, a responsabilidade permanente “[...] de estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural”, pondera Ailton Krenak (1992, p. 201).

Observo que nas falas das lideranças atuais surge uma noção de experiência de perda e destruição dos lugares antigos, e que reaparece em Paulo Tupinikim quando ele faz todo o esforço para dizer que a tradição e a vida no território sejam lembradas e devidamente apropriadas pelos jovens e pelos “novos”, os que chegaram depois das lutas.

A professora Leidiane, da aldeia Caieiras Velha, deu prosseguimento aos trabalhos no encontro de formação e apresentou os temas transversais do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas) (1998) elegendo para a sua abordagem o tema *Terra e Conservação da Biodiversidade e Autosustentação*. Ela justificou a escolha por entender que nesses temas encontram-se “[...] explícitas as questões do território tratadas neste encontro. Território também, que nós

---

<sup>199</sup> “A quem serve, a educação?”. Este documento foi elaborado por Brandão para ser apresentado no *Tercer Encuentro Internacional de Educación Social*, realizado na cidade de Mendoza, Argentina, realizado pela UNCUYO, entre os dias 14 e 15 de março de 2019, mas ainda não foi publicado (Arquivo pessoal da autora).

entendemos como bem viver, que também é terra, é saúde, é educação, ligação com os nossos ancestrais [...]”. A Terra como um eixo de ligação e sustentação com os ancestrais, entre os povos, as suas origens comuns, ou seja, a “terra como mãe”, conforme o grupo havia refletido com a liderança convidada.

Durante a exposição sobre o documento (RCNEI), a professora lembra outra ação desenvolvida nas aldeias Tupinikim e Guarani, que envolve o Programa do Governo Federal chamado “Ação Saberes Indígenas na Escola”.<sup>200</sup> Ela relata que os participantes observam que os grupos culturais surgem cada vez mais a partir de tais processos: “[...] Sim, esse é um processo tá voltando também a produção do artesanato e agora temos mais produções nas comunidades, e isso é uma forma de resistência, que vem com as retomadas [...]”.

Com essa observação, vincula o debate à retomada da terra indígena. Desde essa perspectiva, participar politicamente de um projeto de destino rumo à reelaboração dos fundamentos de uma comunidade indígena significa tomar parte coletivamente nessa retomada do território da vida social, como uma construção cotidiana. A educação, como as/os professores/as indígenas buscam refletir e direcionar, encontra-se em interação com o território, e não poderia ser diferente, considerando a perspectiva indígena. Não se trata de uma escolha para eleger um tema, mas de “[...] interagir com a dinâmica na interface da escola e território”, sem precisar “escolher entre o território e educação [...]” (NUNES, 2016, p. 213-214).

Do mesmo modo, a professora Andréa confirma a *Gestão Territorial* como temática relacionada ao cuidado e ao viver nesse território, que considera as experiências e os movimentos de lutas, de conquistas e de direitos [...]”. Desse modo, ambas as professoras enfatizam e nos lembram que há uma relação estreita entre educação e conhecimento territorializado, e que não trata-se apenas de uma teoria de conhecimento a ser estudada, como bem defende Miguel Arroyo:

---

<sup>200</sup> A implantação do Programa Nacional de Formação de Professores Indígenas, "Saberes Indígenas na Escola" (SECADI/MEC), atende às reiteradas afirmações do Decreto nº 6.861/2009 no que tange à formação de professores indígenas. O Programa concede uma bolsa aos pesquisadores indígenas e aos Sábios da Cultura que atuam no Programa.



É um pre-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são *desprestigiadas e ignoradas*, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional (ARROYO, 2011, p. 117).

### **1.b. Experiências territorializadas – Saberes indígenas e educação**

Com a motivação de trazer as vivências dos/as educadores/as e da comunidade e os seus saberes como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação, o grupo de educadores/as e professores/as participam do Programa "Saberes Indígenas na Escola" (Programa do Governo Federal/SECADI/MEC).<sup>201</sup> O coletivo constitui-se em uma importante conexão entre comunidade e escola. Seus integrantes são jovens e adultos, não necessariamente professores, que conferem importância à pesquisa e à sistematização das práticas culturais do povo Tupinikim e Guarani.

Entre os povos indígenas, como afirmou Edson Brito Kayapó, não se encontra a ideia de *pesquisadores especializados*, todos podem ser reconhecidos como pesquisadores/as, todos produzem conhecimento e são por eles próprios validados.<sup>202</sup> De certo modo, trata-se da ideia forte de que todos são produtores de cultura e de conhecimento, e que todos podem se entender com o conjunto das dimensões da vida humana e não humana. São exercícios que se mostram abertos para superar uma forma cristalizada de poder político que aliena historicamente as pessoas individualizando-as e hierarquizando-as.

Do mesmo modo, as/os participantes compartilham suas pesquisas sempre em relação com suas próprias experiências e trabalhos que vem desenvolvendo articuladamente nas escolas. As/os educadoras/es e professoras/es destacam que

---

<sup>201</sup> Os relatos referentes a Ação Saberes Indígenas na Escola foram registrados no encontro que ocorreu no dia 10 de junho de 2017. O Programa Nacional de Formação de Professores Indígenas "Saberes Indígenas na Escola" (SECADI/MEC) atende as reiteradas afirmações do Decreto nº 6.861/2009 no que tange à formação de professores indígenas e concede bolsa aos pesquisadores indígenas.

<sup>202</sup> O professor esteve em janeiro de 2018 ministrando aulas para estudantes indígenas, a convite do Prolind/Ufes.

neste processo aprendem muito com os anciãos – sábios e sábias da cultura – e, ao mesmo tempo, despertam na memória fatos e questões que estavam “meio adormecidas”.

Em vista disso, professores/as fizeram a sugestão de que não só o grupo de pesquisadores/as fosse privilegiado nessas escutas e observações com os sábios/as indígenas e que eles fossem também às escolas com o objetivo de mostrar os tipos de trabalho que eles fazem. Ou que os alunos fossem até os mais velhos “[...] para que eles mostrassem, na prática, os tipos e os modos de diferentes trançados”. A essa observação a professora Luzia, da aldeia Comboios, reagiu dizendo que está levando à campo o seu grupo da escola e que eles estão observando para aprender a tramar as suas próprias “armadilhas e trançados em miniaturas”. Para coletar a matéria prima é necessário observar alguns procedimentos que orientam os mais velhos, como observar a lua, o tempo, mapear o local e outras questões, como informaram as mulheres que trabalham com esteiras e trançados.

**Figura 10:** Artesãs Tupinikim. Esteiras de fibra na II Feira Cultural Indígena-aldeia Pau Brasil (2019).



**Fonte:** Foto da autora. Arquivo pessoal da autora.

O professor Gilmar, da aldeia Irajá, explicou que estava trabalhando com seus alunos a feitura do *samburá*, no contexto da tradição e da matemática e falou sobre o incentivo que estava dando aos seus alunos para que trançassem “peneiras para a colheita de aroeira, já que essa colheita é uma prática bastante comum em muitas famílias nas comunidades”. Ele fez uma ressalva em relação ao que os demais comentavam: “[...] *samburá* para peixe tem tampa”, marcando a especificidade que existe para cada utensílio nas aldeias e que algumas vezes se mostram diferenciados.

Outro professor comentou sobre questões que precisavam ser observadas em relação às crianças e aos seus modos de brincar próprios, em tempos passados, cada vez mais raros: “[...] as crianças, por exemplo, não fazem mais o *bodoque* para caçar”.

Em conversa nas aldeias ouvi várias pessoas falarem sobre o costume de brincar com “piões”. Seu Sinhozinho (liderança da aldeia Pau Brasil) contou que esse brinquedo era feito com caroços, e que “eles zuniam, como se cantassem”. Outro jovem também lembrou o avô que fazia esse tipo de brinquedo quando ele era criança e que era chamado de *cigarra*, porque faziam o som desse inseto na chegada do verão. Ele explica que era feito do *côco do iri* por seu formato mais arredondado e estrutura mais fina para furar. Notamos que havia uma diversidade de brinquedos feitos com diferentes materiais pelas próprias crianças ou por seus pais. Os mais velhos costumam lembrá-los quando o assunto entra na conversa, mas o *bodoque*<sup>203</sup> foi bastante lembrado por que as crianças passavam horas no mato ou na capoeira a procura de alvos para apanhar.<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> O *bodoque* é parecido com um arco para disparar a flecha. É usado para disparar pequenas pedras.

<sup>204</sup> A pesquisa de Dóris Reis recupera algumas brincadeiras indígenas Tupinikim para trabalhar a etnomatemática. (ver anexo das publicações).

**Figura 11:** Criança com *Bodoque*. Ilustração de Tiago Matheus (aldeia Comboios) (2021).



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Nesses contextos de diálogos sempre reapareceram questões relacionadas às dificuldades de conseguir a matéria prima para os trabalhos, devido a progressiva destruição do território original. E quando algumas professoras manifestam interesse em fazer tintas naturais, especialmente a partir de vegetais, lembram que se não cuidarem do ambiente não terão mais essas matérias primas. Por isso, elas dizem que são obrigadas a fazer adaptações com outros tipos de materiais, “o que não é a mesma coisa”. Essas últimas observações remetem-me à conversa com a professora Keila, da aldeia Pau Brasil (entrevista em 20 de outubro de 2019) sobre o tema das tinturas e pinturas corporais, quando ela reportou-se à escassez da árvore do jenipapo em algumas aldeias. O *jenipapo* e o *urucum* são utilizados nas aldeias para o preparo das tinturas nas ocasiões das lutas e nas festividades, quando os indígenas costumam cobrir seus corpos com grafismos e com as cores preta e vermelha.

A própria experiência permite que as pessoas, os grupos interiorizem o vivido como emoções, afetos, ideias, valores, visão de mundo comum. Desse modo, se processo o momento de apropriação consciente com ações interconectadas, como eles demonstram com suas ações construídas e realizadas com o consentimento social do coletivo. Nesse movimento de compreensão e reconhecimento da própria cultura

constatamos os esforços que fazem os/as educadores/as para articular uma nova relação entre a tradição e o tempo presente, retomando conhecimentos que estiveram ausentados da prática cotidiana dessa geração. A isso somam esforços para detectar os elementos positivos que prenunciam a função da tradição em contextos de comunidades transtornadas pela invasão do capitalismo, que distrai há gerações as questões essenciais para o “despertar do sono”. É nessa dimensão pedagógica que encontramos a articulação da luta por territorialidades, cravada como um fundamento para o seu existir.

A dialética em Benjamin (2006, p. 434) encontra-se de modo totalmente singular e em relação com aquilo que ele descreve como “a experiência compulsória, drástica, que desmente toda “progressividade” do devir e comprova toda aparente “evolução” como reviravolta dialética eminente e cuidadosamente composta, é o despertar do sonho”. Desse modo, a dialética consiste em levar em conta cada momento e situação histórica, mas “[...] o importante é levar em conta a situação concreta e histórica do interesse por seu objeto” (BENJAMIN, 2006, p. 436).

Nos relatos proferidos por diferentes professores/as e educadores/as é possível divisar uma postura positiva, acerca de um modo especial, na educação, quando estão envolvidos conhecimentos e ou acontecimentos próprios a seus povos. Dessa atitude decorrem outros e novos eventos nas aldeias que mostram o reconhecimento das experiências e saberes expressos pelos “mais antigos” e manifestos em seus corpos-territórios.

## **2. Educação, Pesquisa e produção cultural Tupinikim**

### **2. a. Educação indígena**

Embora a instituição escola tenha marcado presença entre os povos indígenas desde o período colonial, só recentemente ela foi assumida pelos próprios indígenas, que atualmente a têm sob a sua administração.

Na época colonial, o primeiro período escolar referia-se mais propriamente a uma catequese com base nas práticas das missões religiosas, com objetivo de conversão dos indígenas, tendo como atores principais os jesuítas até o ano de 1759-60, quando de sua expulsão das Colônias Portuguesas pelo Marquês de Pombal. O Diretório pombalino (1757) reconfigurou a política educacional destinada aos indígenas aldeados, e eventualmente os tribalizados, transformando-os em força de trabalho e usando-os na defesa do domínio português, como dissertamos no capítulo. II.

Na década de setenta e oitenta, o campo da “educação indígena” foi admitido nas áreas indígenas missionários do *Summer Institute of Linguistics (SIL)* que introduziram a metodologia do chamado “bilinguismo de substituição” ou de “transição”, como ponte para a introdução da língua nacional (D’ANGELLIS, 2012, p. 23). Em meados da década de oitenta abrem-se novas perspectiva por meio de um forte movimento indígena e novos programas educacionais foram criados com apoio do “indigenismo alternativo”, iniciado na década de setenta e favorecido com a Constituição Brasileira de 1988.

Nas últimas décadas, entre diferentes propostas de educações, temos a que nasce sob o signo de “diferenciada, intercultural e bilíngue”, como é o caso das alternativas de *educação indígena e educação quilombola*, no caso brasileiro.<sup>205</sup> D’Angellis (2012) sugere que há um forte viés colonialista na maior parte dessas práticas que em muitos casos partilham a convicção ideológica de que “os índios precisam igualar-se aos brancos, ter os mesmos instrumentos, para então ser respeitados e ouvidos [...]” em última análise, o que o autor chama de uma escola “adaptada”. (D’ANGELLIS, 2012, p. 75).

Sob outro prisma, outros autores entendem que há o reconhecimento de que uma das características que difere a educação indígena das outras práticas pedagógicas, que acontecem nas escolas (BRANDÃO, 2019a; RAUL MEJIA, 2015). Tal pode se

---

<sup>205</sup> Temos o caso da Educação do campo criada a partir de iniciativas de educadores associados ao MST (Movimento dos Sem-terra), no Brasil, e também seus militantes e educadores. A educação do campo foi oficialmente instituída no Brasil no começo dos anos 2000, durante vigência de governos nacionais eleitos através do Partido dos Trabalhadores. No *Dicionário da Educação do Campo* publicado pela Editora Expressão Popular, de São Paulo, estão expostas e debatidas diferentes vocações da educação, com ênfase naquelas de origem teórico-política marxista. Consultar Brandão (2019a).

identificar pelo “[...] direcionamento a um determinado território geográfico-social e a sujeitos étnicos claramente definidos” (BRANDÃO, 2019a, p. 26).<sup>206</sup> No entanto, o autor analisa que a especificidade da educação indígena não a fecha em si mesma, pela sua dinâmica e abrangência em diferentes etnoterritórios que contém uma gama de diversidade cultural e linguística. A educação indígena, como qualifica o autor, “a mais ancestral e patrimonial das práticas pedagógicas”, pode-se atribuir a qualidade de uma *endoeducação*. São palavras que utilizamos e que são passíveis de substituição, como ele reconhece e observa, e que em comunidades indígenas da América Latina já está mesmo sendo usado outro termo, inclusive, para nominar o que eles pensam e praticam como, “educação própria” (BRANDÃO, 2019a, p. 16).

Colocado o debate nos termos dos povos indígenas, Daniel Munduruku (2012) sintetiza a educação indígena como uma educação concreta, que se realiza em distintos espaços sociais:

[...] Desde muito cedo aprendemos que nosso corpo é sagrado e por isso precisamos cuidar dele [...]. A educação é atravessada pelas narrativas [...] pelos contadores de história, os que trazem o passado imemorial [...] pessoas que leem e releem o tempo, tornando-o circular [...] são os guardiões da memória, os velhos que *sentiram* o tempo passar em seu próprio corpo [...]. É, pois, pelo ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente[...]. O corpo que vive o tempo presente, alimenta-se e preenche o seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial (MUNDURUKU, 2012, p. 67-71, grifo nosso).

Na perspectiva de uma educação indígena “concreta”, isto é, que se realiza na e pela aldeia, há um aspecto relevante e estranho à concepção ocidental, ao qual remetem os indígenas, sempre de novo: o sonho. Ailton Krenak reporta-se ao sonho na cultura indígena como uma linguagem não para ser “decifrada”, mas para ser “recebida”. Uma linguagem do universo para lembrar que “[...] somos parentes de todos os seres vivos

---

<sup>206</sup> “A quem serve, a educação?”. Este documento foi elaborado por Brandão para ser apresentado no *Tercer Encuentro Internacional de Educación Social*, realizado na cidade de Mendoza, Argentina, realizado pela UNCUYO, entre os dias 14 e 15 de março de 2019, mas ainda não foi publicado (Arquivo pessoal da autora).

que co-habitam conosco este planeta [...]. Nós não deciframos sonhos, nós recebemos sonhos” (MUNDURUKU, 2012, p. 72).

Benjamin (2006, p. 433) reporta-se ao sono como um estágio primário em que o despertar se impõe como processo gradual à vida tanto dos indivíduos quanto das gerações.

Desse modo, uma educação que se concretiza em distintos momentos e de diferentes modos e que encontra ancoragem na retomada social do território onde se realiza. Uma educação na perspectiva da cultura e do território, pensada agora como reconstituição das relações entre os seres humanos e a natureza, um ente vivo com atuação real na cultura em reelaboração.

## **2.b. Pesquisa e produção dos indígenas Tupinikim**

Acho que todas as pessoas que desejarem trabalhar a temática indígena de forma literária têm mesmo que se atualizar. As informações que normalmente se tem dizem respeito a uma visão antiga, antiquada e preconceituosa. O mínimo que se pode desejar de um escritor honesto é que ele procure em fontes confiáveis para poder construir seus personagens respeitando suas culturas, seus pertencimentos. Claro que um personagem indígena pode ter todos os problemas identitários e pode fazer parte de um enredo que discuta algumas destas questões. Enfim, não quero ser o censor de ninguém. Peço apenas que tenham cuidado.  
(Daniel Munduruku, 2018, p. 17).

As temáticas indígenas precisam de incentivos de políticas públicas para serem publicadas e, nesse sentido, a Lei 11.645/08 foi fundamental para o surgimento de novos escritores indígenas porque exigia professores leitores da história e culturas indígenas. No entanto, no momento há uma paralisação dos incentivos à produção de materiais na educação, consideram as lideranças, e elas receiam que seja desencadeado um processo cada vez maior de ondas de ignorância e preconceito, como pondera Daniel Munduruku (2018). Nesse sentido, vislumbramos que há uma



luta pela retomada, no campo político, dos incentivos às produções realmente comprometidas com a educação e a formação de cidadãos conscientes.

Nas últimas décadas estão acontecendo com frequência em diversas regiões do país experiências de produção de material didático a partir da realidade cultural indígena, pelos próprios indígenas. Um dos objetivos dessas publicações dirigidas aos professores é o estímulo para refazerem a conexão entre os saberes indígenas e os ministrados nas escolas. Indígenas-professoras Tupinikim relatam que elas estão se empenhando para que as escolas indígenas tenham cada vez mais autonomia para elaborar os seus currículos e os seus regimentos: “[...] Algumas questões já avançaram, mas em muitos lugares ainda obedecem a uma mesma organização curricular, inclusive no que tange a conteúdos e ao modo de trabalhar e avaliá-los”, diz a professora Andréa, em entrevista no dia 20 de outubro de 2019.

A partir da escuta dos interlocutores indígenas, locais e nacionais, não nos pareceu que este seja um processo que possa ser reduzido a uma alternativa que encerra uma proposta para a educação indígena, ou apenas um processo com propósito de vencer a fragmentação disciplinar. Óbvio que tudo depende de onde se avalia ou se observa, no entanto, desde o nosso *locus* de observação, discernimos um processo que se realiza em compreensão da própria cultura na busca por compreender-se cada vez mais de “dentro para fora”. Em diferentes contextos e acontecimentos a busca pela memória e pelos conhecimentos dos antigos se realiza por um coletivo de professores sob o constante olhar da comunidade, em busca de apoio para executar tarefas que, quase sempre, lhes foram dadas por outrem “de fora”.

Essa situação sugere que, desde o âmbito da educação, uma produção local indígena está se realizando como parte do processo, sem dúvida, de resistência política cultural e identitária no território. As produções de apoio às práticas pedagógicas e curriculares, além de estarem voltadas à educação que se realiza na escola, devem estar comprometidas com a educação que se realiza nas aldeias. Os/as professores/as de diferentes povos afirmam, em relação aos livros didáticos, que estes continuam descontextualizados e não contemplam as temáticas que eles elegem para trabalhar nas escolas das aldeias: “[...] não tem nada a ver com nosso trabalho [...] eu não vou usar o que não tem a nada a ver com a nossa vida [...]”,

declara a professora Marli, indígena da aldeia Irajá, em entrevista no dia 04 de fevereiro de 2021.<sup>207</sup>

Entre os Tupinikim e os Guarani no Espírito Santo, a experiência de produção de material foi sendo desenvolvida ao longo dos anos, durante a implementação da educação escolar indígena nas aldeias. As primeiras publicações contaram com a participação deles e recebeu incentivo e investimento para a realização desse trabalho a partir do primeiro curso de formação de indígenas-professores/as, iniciado em 1996 (COTA, 2008; JESUS, 2007; ALMEIDA, 2008; QUIZZA, 2018).

Relaciono a seguir os primeiros materiais produzidos no processo de resistência na luta territorial, em especial do povo Tupinikim no Espírito Santo, que enfatizamos neste estudo como emblemáticos para o processo de elaboração da própria história e identidade.

**Figura 12:** Primeiras publicações com participação dos educadores/as indígenas do Espírito Santo.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

---

<sup>207</sup> Em função da pandemia do Covid-19 a entrevista com a professora Marli foi realizada por telefone celular no dia 04/02/2021. Foi gravada com o seu consentimento e transcrita parcialmente pela autora deste trabalho.

Para a produção desses materiais os/as cursistas indígenas realizaram pesquisas com os mais velhos e registraram as suas narrativas que, posteriormente, foram “retrabalhadas”. Contaram com o apoio da equipe do Curso de Formação quando realizaram “[...] a passagem do oral para o escrito [...] recriação inevitável da história pela pessoa que recolheu” (Os Tupinikim e os Guarani na Luta pela Terra, 2001, p. 18).<sup>208</sup> Os indígenas reconhecem que muita coisa se perde quando fazem esse tipo de “transcrição” das narrativas dos mais velhos, no entanto, percebem que em muitos casos esse é o único caminho possível para assegurar que essas narrativas não sejam esquecidas.

Estas primeiras publicações foram realizadas no tempo das lutas territoriais e versam sobre elas. O livro “Os Tupinikim e Guarani contam”, de 1998, reúne um conjunto de textos do cotidiano das aldeias, escrito pelos educadores indígenas, que transcreveram práticas de suas culturas, a fim de “[...] resgatar e registrar a memória oral e a tradição deste povo [...]” (EDUCADORES TUPINIKIM, 1996, p. 5). Esse foi o primeiro desafio de registro de uma linguagem própria que, no entanto, deveria se adequar às normas estabelecidas desde fora. O material foi elaborado para circular nas escolas e foi recebido pela comunidade como uma importante contribuição para “a preservação da memória que luta contra o apagamento [...]”, conforme salienta Jocelino Quiezza (2018, p. 79).

Ailton Krenak (1992) indaga sobre o significado de transcrever as narrativas indígenas e ressalta que quinhentos anos atrás não existia “Brasil” e nem exista o que hoje chamamos de “leitura”. Mas podemos afirmar que “existia uma narrativa, uma oralidade”, e ele lembra que essas narrativas contêm “[...] sua sonoridade própria [...] com voz, com o corpo e com todos os sentidos [...] isso significa que somos originalmente formados por narrativas orais e não transcritas em um papel” (KRENAK, 1992, p. 201-204).

---

<sup>208</sup> Títulos publicados: “Educadores Tupinikim. Resgatando a História e a Tradição do Povo” (1996); “Os Guarani e os Tupinikim contam” (1998); “Os Tupinikim e os Guarani na luta pela terra” (2001). Estes materiais continuam em uso pelos educadores indígenas atuais, conforme informação obtida nas conversas com os/as professores/as Andreia Cristina Almeida, Marli Vieira e Jocelino Silveira Quiezza.

Ao relatar sobre sua experiência e sobre a função que exerceu temporariamente como bibliotecário na escola da sua aldeia, Tiago Matheus, da aldeia Comboios, lembra que sempre era solicitado pelas/os professore/as à contar histórias para as crianças e ele diz:

[...] eu não me sentia capaz de narrar histórias tradicionais, as histórias que os mais velhos contavam. [...] Eu percebia, quando escutava eles contando, que havia uma sabedoria, talvez da experiência [...] e que eu não conseguia transmitir [...] sentia também que havia um certo ritmo no que contavam [...] não sei, mas eu não conseguia reproduzir tudo aquilo, nem na oralidade. Daí eu inventei um recurso de fazer áudios com eles que depois colocava para as crianças ouvirem e aí, claro, a gente conversava sobre essas coisas [...] (*Entrevista com Thiago Matheus, em 31/01/2021*).<sup>209</sup>

Observei, entretanto, que em certas situações que envolvem pessoas conhecedoras da tradição, não era produtivo insistir para que comparecessem formalmente em espaços oficializados, como a escola, por exemplo, seja para ensinar práticas da tradição ou para contar histórias. Alguns/as professores/as percebem que o melhor procedimento talvez seja oportunizar que esses encontros se realizem em seus ambientes habituais, em que circulam, no cotidiano. Luzia, indígena-professora da aldeia Comboios, em 10 de junho de 2017, observou que os sábios da cultura têm o maior prazer em ensinar às crianças quando o encontro é em ambiente aberto, ou seja, em espaço não institucional. A professora Marli também confirma essa observação ao comentar, em entrevista no dia 04 de fevereiro de 2021, sobre as reações de algumas pessoas, conhecedoras da cultura, quando convidados a irem à escola: “[...] eles costumam ser evasivos e algumas vezes costumam rir e dizer: ‘ah, eu não sou professor’ [...]”. Ela lembra que em algumas ocasiões alguns deixam de comparecer, contrariando as expectativas dos participantes.<sup>210</sup>

Em sua dissertação de mestrado, o professor Jocelino enfatizou que José Luiz, (coordenador da Comissão de Caciques), sempre dizia que “sentia muita tristeza por

---

<sup>209</sup> A entrevista com Tiago Matheus foi realizada por telefone celular em 31 de janeiro de 2021, devido a impossibilidade de ir às aldeias no período da pandemia. A entrevista foi gravada com seu consentimento e transcrita posteriormente pela autora desta pesquisa.

<sup>210</sup> Tomamos o cuidado de omitir os nomes nesse caso, em respeito aos mais velhos. No entanto, essa situação não se aplica a todos os anciãos e há aqueles que se sentem à vontade nessas situações.

ver que as crianças estudavam a história do índio como se elas não fizessem parte do povo indígena” (QUIEZZA, 2018, p. 79).

**Figura 13:** Criança e avô Tupinikim.



**Fonte:** Foto de Apoena Medeiros. Arquivo fotográfico pessoal da autora (2011).

Na busca por uma linguagem que envolva os mais jovens e comunique suas preocupações também para a sociedade não indígena, Tiago Matheus, cineasta da aldeia Comboios, em entrevista no dia 31 de janeiro de 2021, conta que produz documentários e filmes sobre as histórias que escreve sobre a aldeia e sobre suas inquietações. O último filme que produziu,<sup>211</sup> envolveu os jovens da aldeia Comboios, tanto no elenco quanto na edição das filmagens, em condições bastante adversas à produção que se propõe realizar.<sup>212</sup> Pondera que, no entanto, não gostaria de ser lembrado somente por trabalhar filmes específicos da sua cultura, embora considere que seus filmes sejam ferramentas importantes para trabalhar sobre a cultura e a língua que seu povo busca reintroduzir na comunidade:

---

<sup>211</sup> O primeiro filme se chama “O enorme gavião” e o segundo “Bravura e Coragem”.

<sup>212</sup> O filme está encontra-se disponível no canal Akangatara, no YouTube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VuG0RS\\_DjQ4](https://www.youtube.com/watch?v=VuG0RS_DjQ4)

[...] eu não quero ser lembrado como o produtor de filmes que só sabe abordar questões indígenas ou tradicionais do seu povo, eu quero que saibam que eu compreendo o que acontece com outros povos, com outras culturas [...] e quero ser reconhecido também por isso (*Entrevista a Tiago Matheus*, em 31/01/2021).

**Figura 14:** O cineasta Tupinikim Tiago Matheus e seus colegas editando o filme “Bravura e Coração”



**Fonte:** Acervo de fotos de Tiago Matheus.

**Figura 15:** Júlia Cristina estuda o seu personagem, Mendara, em “Bravura e coragem”.



**Fonte:** Acervo de fotos de Tiago Matheus.

Por meio de mídias e redes sociais, de livros e murais os/as professores/as Tupinikim seguem animando crianças e jovens para que sejam capazes de se reconhecerem desde sua tradição e os seus saberes territorializados, conforme relatou a professora Marli, da aldeia Irajá:

[...] Nós fazemos essa memória do território com elas, por meio também de pesquisas, seja sobre as ervas, plantas, animais, gastronomia e artesanato tradicional Tupinikim e também de outros povos indígenas. Desse modo, procuramos “movimentar a educação” para o espaço do próprio território, onde as crianças, os jovens e adultos possam vivenciar experiências educativas do próprio território Tupinikim (*Entrevista a Marli*, em 04/02/2021).

De diferentes modos, o coletivo de professores/as e demais educadores indígenas procuram restabelecer a conexão com seus conhecimentos e com suas ancestralidades, em especial quando desenvolvem trabalhos e pesquisas com jovens e crianças em suas aldeias. Há diversos materiais sendo produzidos em apoio às práticas pedagógicas e curriculares para a educação nas escolas, conforme informou a professora Andreia: “[...] Esse conhecimento, essa educação [indígena] deve ter expressão também nas *produções textuais* nas escolas, claro, e ela deve comparecer em várias linguagens e diversos suportes que os professores utilizam na escola” (*Entrevista a Andreia*, 20/10/2019).

Com esse objetivo, foi organizado em conjunto com as crianças o “ABC de Irajá” (2016), um trabalho que surgiu da percepção de que o repertório de palavras utilizadas em livros didáticos era inadequado para o letramento nas séries iniciais frente à realidade das aldeias, lembra a professora Marli:

Existiam termos e elementos que eram próprios ao nosso território e por isso começamos a buscar, junto com as crianças [...] como por exemplo o fruto *araçá* que as crianças conhecem, porque não utilizar como referência em cartilhas para introduzir a letra A, e o J de Jequiá? E por que não aproveitar para conhecer melhor sobre esse fruto e esse objeto do contexto da cultura a partir de pesquisas com elas? (*Entrevista a Marli*, 04/02/2021).

**Figura 16:** Caderno “O ABC de Irajá”



**Fonte:** Acervo pessoal de Marli da Penha dos Santos.

Os/as professores/as recordam que também foram realizados diversos achados em escavações, pelos arqueólogos, como as urnas mortuárias de cerâmica, nas proximidades de Santa Cruz/Aracruz.<sup>213</sup> Mas que eles, sobretudo as crianças, desconhecem, no entanto, estudos realizados sobre a importância e o significado desses achados para as suas aldeias. Apesar da cerâmica ser um importante elemento da cultura, fornece um conhecimento e um conteúdo que precisam ser recuperados não só pelos estudantes e professores/as, mas por todo o povo indígena. Dessa forma, para os Tupinikim, a cerâmica constitui um material importante para a reconstituição da sua história e da sua memória, bem como para a formação de suas crianças e jovens.

A reflexão sobre essas – e outras – retomadas dos seus saberes, conhecimentos e história também passa pela escolha dos materiais que são oferecidos às crianças para

---

<sup>213</sup> Discutimos essa temática no capítulo III deste trabalho. Além das urnas encontradas na década de noventa, em 2006 foram encontradas duas novas urnas mortuárias, além de cinco casas indígenas no local (Jornal *A Gazeta*, 10 março de 2006, p. 11).



brincar e para aprender. Quando eles passam a confeccionar seus próprios instrumentos de brincadeira com materiais naturais, como barro, argila, terra, folhas, sementes, madeira, tecido, entre outros, ampliam o seu repertório cultural e trazem “memórias adormecidas”. Com isso, os adultos também são despertados, e passam a sustentar um olhar mais atento e diverso para as infâncias e seus modos próprios de autor realizar-se territorializando-se.<sup>214</sup>

As professoras Janaina e Marli, da aldeia Irajá e Pau Brasil, respectivamente, lembraram – em conversas informais – que os instrumentos musicais, *casacas, tambores, apitos, paus de chuva, maracas, cestos, esteiras, panelas de barro* deveriam compor o visual das salas de aula, fazendo parte das atividades escolares. São materiais da tradição que poderão ser utilizados quando as/os professores/as contam histórias, quando dançam ou cantam. Sobretudo deve-se fazer uso da pintura corporal, que é um demarcador da identidade indígena e “serve também para embelezar”. Nesse sentido podemos dizer que o corpo fala do nosso modo de estar no mundo, como também pontua a respeito do lugar em que queremos estar, e desde esse prisma, o corpo sendo biológico e natural, é, também, cultural e simbólico.

Embora seja comum ouvir de diferentes grupos indígenas que pintura e símbolos são carregados de significados, que são marcas da sua identificação e expressam uma história de resistência e sabedoria, observamos que essa especificidade em relação às pinturas corporais nem sempre conta com uma referência identificadora rigorosa no tempo presente, sendo comum encontrar, em todos os tipos de festividades indígenas, uma diversidade de referentes simbólicos em um mesmo corpo adornado com grafismos e adereços de diferentes povos, conforme constatamos em suas festividades.

---

<sup>214</sup> Sobre o tema brincar e brincadeiras a partir de materiais naturais, consultar: PIORSKI (2016); NADER (2012); MEIRELLES (2007). Sobre brincadeiras indígenas, HERRERO, Marina. Jogos e brincadeiras na Cultura Kalapalo. Edições Sesc São Paulo, 2010.

### 3. Retomada do *corpo-território-ancestral*. “Como se fosse um chamado”. Cantos e danças, jogos e pinturas nas Noites Culturais Tupinikim<sup>215</sup>

*E quanta festa, quanto carinho, quanta alegria [...]. Os índios, sobretudo as mulheres, cantam muito e isso vai ao ponto de a conversa, às vezes, prosseguir em canto, quando o conversador se anima um pouco.*  
(Estigarribia, 1921)

Os Tupinikim dizem que suas festas são tradicionalmente acompanhadas por tambores, casacas, danças e cantorias. Ultimamente eles assumiram a denominação “grupo de tamboeiros” para nomear a banda de tocadores de tambor e casacas. Alguns dos nossos interlocutores nesta pesquisa explicam que o termo “congo” se consolidou com a chegada das “empresas carvoeiras” na região, quando os seus trabalhadores, em sua maioria vindos de Minas Gerais, quando viam a banda dos indígenas, gritavam; “Olha lá, lá vem a banda de congo dos índios! [...] e nós fomos aceitando e assim ficou”, segundo ouvi do atual mestre cerimonial do grupo, Seu Olindo, e de seu irmão, José Sezenando.<sup>216</sup>

Eles lembram que antigamente as maiores festas tradicionais aconteciam no grande pátio, em frente à igreja católica, em Caieiras Velha, que, naquela época, tinha a entrada principal voltada para o rio Piraqueaçu. Dessas festas participavam pessoas de diferentes povoações, que vinham pelo rio em canoas, constituindo-se em ocasiões de intensos intercâmbios (EDUCADORES TUPINIKIM, 1996, p. 30):<sup>217</sup>

[...] Vinham pessoas de canoas de outros lugares como: Vila do Riacho, Santa Cruz, Mucuratá e aldeias vizinhas. Elas vinham para participarem das festas que duravam até cerca de três dias. Essas festas eram muito bonitas

---

<sup>215</sup> Nas Noites Culturais são apresentados documentários, filmes, fotografias, sobre a história Tupinikim. São eventos organizados por eles mesmos, que acontecem nas aldeias desde 2017.

<sup>216</sup> A mesma justificativa sobre o nome do grupo de tamboeiros foi apresentada publicamente na Noite Cultural, em Pau Brasil, no dia 24 de julho de 2019.

<sup>217</sup> As informações encontram-se também no caderno “Educadores Tupinikim” (1996), no qual relatam que as principais comemorações antigamente se relacionavam ao dia de São Benedito, Santa Catarina, São Sebastião, Santo Antônio, São João, São Pedro, Santana e Nossa Senhora das Candeias, ou seja, eram festividades ligadas ao catolicismo.

e animadas. Bebia-se muita *coaba*, bem fermentada e comia-se beiju de massa, com caldo de cana ou café adoçado com açúcar preto.

Tradicionalmente, o calendário das festas indígenas Tupinikim encontrava-se vinculado às datas das festividades do catolicismo popular, ainda que “brincar o Congo”, como eles costumavam dizer, pudesse acontecer sempre que “se fazia a ocasião”. Independente de haver ou não festas programadas, o tambor era sempre tocado. Diz Dona Helena: “Ah, não, eu não deixo de bater o meu tambor, é assim, toda vez que a gente quer tocar, sente vontade, a gente chama as pessoa, filhos, as filhas, netas [...] onde tem um tambor tocando, vai lá, que tem uma festa” [risos]. Ela conta que batem o tambor ali mesmo, no pátio da casa: “Eu chamo os meninos e batem o tambor até tarde [risos]” (*Entrevista a Dona Helena*, em 28/07/2017).

Reiterando o que ouvi de Dona Helena, Jocelino descreve com satisfação: “[...] você pode morar lá, bem mais longe do centro, mas se bater um tambor de pele e de madeira a gente escuta aqui [...] escuta como se fosse um chamado [...]”.<sup>218</sup>

**Figura 17:** Grupo de Tamboeiros e Arqueiros.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

---

<sup>218</sup> Diálogos durante a Noite Cultural, em Caieiras Velha, em 2017.

Desde 2017 uma nova articulação passou a fazer parte do contexto da aldeia Tupinikim, quando eles iniciaram as Noites Culturais, da qual participei pela primeira vez em outubro de 2017, na aldeia Caieiras Velha. Os seus organizadores fazem parte do um grupo cultural indígena, Grupo *Ka'arandaropé*, coordenado por Jocelino, que diz:

[...] a rapaziada do grupo de tambor, grupo de guerreiro, grupo de *Curumim* [...] o pessoal na verdade pega junto nessa ação que já vem há bastante tempo, né. Estão fortalecendo a identidade [...] *nós tivemos os Arqueiros* [grupo novo], e um grupo de Mulheres Guerreiras que vêm fortalecer mais ainda a comunidade [...].

O Grupo dos Arqueiros é composto exclusivamente por homens e se organizou após a participação dos jovens no Acampamento Terra Livre (ATL), realizado em Brasília. O ATL acontece desde 2003, constituindo-se num dos maiores acampamentos indígenas da história. Sua duração é de uma semana, incluindo programação com atividades de debates e protestos, com participação de mais de duzentos povos de todo o Brasil. (ISA).<sup>219</sup>

O jovem arqueiro Amatiriatã (Alex), integrante do Grupo, falou sobre os objetivos do grupo:

[...] O nosso objetivo agora é fazer entender: [...] Nós somos um povo indígena [...]. Não somos um povo separado. Somos Um! [...] Somos um grupo de resistência que pretende estar nesse movimento, [...] onde a gente toca os nossos tambores e canta nossas músicas. [...]. (*Entrevista a Amatiriatã*, em 24/07/2019).

Um grupo, um coletivo que irrompe com uma função e uma urgência para responder a uma determinada situação que sobre eles quer impor-se. Tais manifestações, como o grupo guerreiro, respondem ou posicionam-se com uma performance ritual, como

---

<sup>219</sup> ISA – Instituto Sócio Ambiental. Disponível: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-maior-acampamento-terra-livre-da-historia>. Acesso 30 jan. 2021.

*Um corpo* que se reorganiza cada vez que ameaça o “momento do perigo”. A fala de Amatiriatã apresenta-se com forte carga de denúncia do preconceito que recai sobre os seus coletivos contra os quais resistem de diferentes maneiras:

[...] Às vezes nos somos muito discriminados, somos muitos *chacotados*, mas independente das ofensas e das falas nós queremos mostrar pra vocês que esse momento de treinar [com os arcos mais potentes] nós queremos mostrar para vocês que temos que estar sempre firmes e fortes [...] o povo indígena existe pra fazer justiça e os arqueiros são mais um [...] do povo indígena, e nós queremos estar prontos pros chamados das nossas comunidades, parentes que estão chamando [...] *o nosso objetivo agora é fazer entender lá fora que nós somos um povo organizado, preparado e unido*. Não estamos aqui para ser melhor do que ninguém, mas estamos aqui para dizer que nós estamos preparados o tempo todo, em todos os momentos vamos estar preparados. Não estamos nos preparando para fazer guerra, esse não é o nosso objetivo, nosso objetivo é proteger a nossa população [...] (*Entrevista a Amatiriatã, em 24/07/2019, grifo nosso*).

**Figura 18:** Grupo de Arqueiros. Aldeia Caieiras Velha (2019).



**Fonte:** Arquivo da autora.

Podemos dizer também que esses grupos se organizam mais como um método de denúncia do que explicação sobre o que acontece, como observamos na apresentação do Grupo de Guerreiras ao encenarem a morte dos rios em consequência do rompimento da barragem de minério em Mariana/MG. Nessa perspectiva, o Grupo de Arqueiros reabilita a figura do arqueiro que porta um potente arco e flecha para defender o seu grupo dos ataques exteriores e mostra-se “Um povo organizado, preparado e unido”, com legitimidade para agir, frente aos ataques que recebem.

As Noites Culturais apresentam-se, assim, para além do objetivo de reunir as famílias das aldeias para conversar, bater tambor, dançar, contar e ouvir histórias dos mais velhos, oferecer comidas tradicionais para degustar, entre outros. O movimento ampliou-se e fomentou o surgimento de novos grupos culturais e envolveu sucessivamente as demais aldeias.<sup>220</sup> Em uma programação em Caieiras Velha, em 26 de outubro de 2017, Jocelino apresentou o histórico desse movimento e as atividades até então realizadas. Ao narrar a sua origem, ele diz:

[...] Era o seu Olindo, a esposa e o filho do seu Olindo [...] a dona Helena [...] e de repente aconteceu que eles falaram pra gente assim: “Olha, a gente vai morrer e se a gente morrer vocês não vão mais aprender a fazer aquilo e aquilo assim que a gente faz”. Então a juventude falou [...] “não, nós vamos juntar e vamos fazer um movimento para poder retomar esses encontros que a gente fazia [...]. Aí, a primeira noite [...]. Eles escutaram as crianças tocarem e foi aí que a gente, em 11 de agosto de 2017, [realizou] a primeira Noite Cultural, com exposição, com jogos, vídeos documentários [...] e nesse dia foi interessante que deve ter juntado umas 350 ou 400 pessoas da comunidade no início [...]. Noite cultural surgiu a partir daí e no início ela acontecia duas vezes por mês, cada 15 dias noite cultural. [...].

A cada dia a comunidade se encontra mais envolvida nesse movimento, conta Jocelino: “[...] a gente toca os nossos tambores e canta nossas músicas e nós temos cada vez mais produtores de música que estão cada dia mais aparecendo na nossa

---

<sup>220</sup> Os relatos de Jocelino Quiezza, aldeia Caieiras Velha, foram gravados durante as Noites Culturais das quais eu participei e foram parcialmente transcritos pela autora desta pesquisa.

comunidade [...], contando cada vez mais a nossa história”. Num mesmo sentido a sua fala converge com a do líder indígena, Ailton Krenak, quando ele reflete que nesse território as histórias, os contos e as narrativas de cada povo acendem luzes e nomeiam os lugares e identificam suas heranças ancestrais: “[...] o fundamento da nossa tradição, assim como o tempo do contato, não é um mandamento ou uma lei que a gente segue, nos reportando ao passado, ele é vivo como é viva a cultura.” (KRENAK, 2015, p. 160).

Nos dias em que se realizam as Noites Culturais um carro de som improvisado percorre a aldeia avisando sobre a programação. E, novamente, à noite, a partir do pátio da cabana central, há uma nova chamada por meio do som que anima as famílias para que se dirijam ao local da programação. Quase sempre a saudação é realizada pelos organizadores, que discorrem sobre o tema que será tratado na noite e sobre a importância e o significado desse momento para eles.

As lideranças indígenas também são convidadas a dizerem “a sua palavra”, falas que são intercaladas pelos toques dos tambores. Algumas vezes chamam a atenção dos visitantes: “O que vocês vão ver e ouvir agora não é uma *banda de congo*, mas sim os *tamboeiros*, os que tocam e produzem seus próprios instrumentos, seus tambores e casacas”.

Numa das Noites a fogueira estava acesa e muitas crianças corriam e brincavam em volta dela sob os olhares dos adultos. Essa noite foi quando o tema das brincadeiras indígenas foi abordado por alguns indígenas que foram convidados para falar sobre as antigas brincadeiras das quais as crianças costumavam participar. Foi uma noite muito agradável e animada em que adultos e crianças brincaram juntas.

**Figura 19:** Crianças brincando em volta da fogueira.



**Fonte:** Ilustração de Tiago Matheus (2021). Arquivo pessoal da autora.

Na Noite Cultural em Pau Brasil, ocorrida em 24 de outubro de 2019, chegamos à tarde porque pretendíamos visitar Seo Antonino, ex-cacique, hoje com oitenta anos. Com ele tomamos café e conversamos sobre fotos, as lutas pela terra e outras histórias. Mais tarde, por volta das 19h30, eu e meu companheiro nos dirigimos à cabana central da aldeia,<sup>221</sup> lá encontramos exposições com artesanatos Tupinikim e Guarani para venda; produtos do Grupo de Mulheres da aldeia; fotografias que registram cenas das autodemarcações, festividades (mutirões, artesanatos, danças, etc). As mais antigas fotografias registram as famílias Tupinikim que resistiram nas primeiras lutas pela terra. Algumas das fotos são de autoria do jornalista e fotógrafo Rogério Medeiros, uma importante testemunha dos acontecimentos desde o período dos primeiros conflitos territoriais.

Em seguida chegou um grupo Guarani, acompanhado de uma jovem que trajava roupa e pintura do povo Guarani e portava adornos do povo Pataxó. Ela estava na companhia de duas crianças e trazia um cesto com variedade de artesanatos. Ela era do povo Pataxó de Minas Gerais e estava morando na “aldeia do Marcelo Guarani”.

---

<sup>221</sup> Durante a maioria das visitas às aldeias contei com a parceria de Emil Schubert, que acompanha com interesse especial a história desses povos, com solidariedade e apoio às suas lutas por direitos.



Em conversa, nos contou já ter morado na aldeia Guarani do Rio de Janeiro e que lá conheceu o Guarani com quem casou, por isso estava vivendo na aldeia em Aracruz: “[...] viemos passar uma temporada e eu gostei e há três anos vivo na aldeia com eles”.

Observei que esses “momentos culturais” demonstram a continuidade do intercâmbio de diversos grupos indígenas com os Tupinikim. Ao receberem os visitantes nas aldeias, nas festas e nos eventos que organizam, eles mantêm esse fluxo que tradicionalmente acontecia, conforme relatam os mais velhos.

Aos poucos, as pessoas começaram a chegar e algumas mulheres traziam alimentos que preparam para aquela noite: caldo quente, milho, inhame, batata doce e banana cozida e, especial, duas *gamelas* com *coaba*, a tradicional bebida de aipim fermentado. Os alimentos foram depositados sobre uma mesa recoberta com folhas de bananeira e tudo parecia estar pronto. A festa pôde começar, porque é uma festa, como nos disse, em outra ocasião, Wellington, da aldeia Pau Brasil: “[...] Sim, é uma festa, porque quando tem ajuntamento na aldeia, se não for pra uma luta é porque é uma festa”.

Naquela Noite a fogueira não foi acesa porque havia chovido à tarde. Os tamboeiros se dirigiram então para fora da cabana, realizaram a apresentação no terreiro próximo, sob a fraca iluminação. O grupo de mulheres guerreiras encenou ali mesmo a destruição dos rios pelos rejeitos contaminados das barragens que romperam em Mariana, em 2015. Elas finalizaram se reunindo ao centro do círculo e fazendo movimentos que lembravam ondas e entoaram um canto de lamento pela morte dos rios. Eles expressaram, assim, o impacto que os crimes ambientais causaram/causam aos coletivos de vida em seu território, mas não dirigiram ao público qualquer palavra sobre esse assunto.

[...] Eu creio que, enfim, cada etnia indígena tem várias crenças, até podem ser distintas, mas no final todas essas crenças indígenas se encontram [...]. Os Tupinikim, por exemplo, têm algumas crenças, os Krenak também [...], mas tudo leva pra mesma coisa [...]. Até hoje eu não ouvi nenhum povo [indígena] falar diferente sobre a natureza [...] ou dizer que simplesmente ela serve para dar de comer pra gente ou para explorar [...]. Então por que a gente chama ela de “mãe”? É isso, a gente vê como um parentesco mesmo

[...]. E parente tem o mesmo sangue que a gente [...] isso não é só um pensamento indígena, a biologia também, os estudiosos falam que o corpo humano é formado por todos os elementos, e que eles vêm da terra [...]. Se a gente ficar doente tem tudo na natureza, lá tá a cura pra gente [...] (Entrevista a Tiago Matheus, em 31/01/2021).

Se prestarmos atenção, perceberemos que algumas danças indígenas expressam movimentos coreográficos dos movimentos realizados por coletivos de outros seres de vida: um movimento dos peixes nas águas; um bando de araras; um bando de pássaros, organizando-se para o voo; ou mesmo o movimento do vento encrespando as águas, girando as folhas soltas no ar; o movimento do nascer ou do pôr-do-sol, como contou Ailton Krenak, em conversa no dia 04 de julho de 2019, no Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL). Ele falou-me assim: “A gente fala de um lugar onde a nossa memória busca a fundação do mundo. Esse lugar informa a nossa arte, a nossa arquitetura, o nosso conhecimento [...].”<sup>222</sup> Uma profunda crítica a classificação que comumente recai sobre a arte indígena, reduzida a simples artefatos ou objetos de uso “sagrado” ou “utilitário”, subtraídos de sua complexidade.

Nesse processo também de “fundação de corpos indígenas”, corpos-territórios são decorados com as mesmas técnicas decorativas usadas para os artefatos. Objetos são entes, entes são objetos que se fabricam, como também o são as identidades, as culturas, o que nos revela o aspecto e o caráter *artefatual* (LAGROU, 2009) também das pessoas. Nesse sentido, reproduzir “corpos indígenas” exige o pertencimento e a busca das origens ancestrais, fundacionais, que podem ser encontradas em todos os entes e existentes. Uma materialização que compreende possíveis simbioses entre outros humanos e não humanos, por isso, considerados corpos-territórios em que as pinturas corporais são como vínculos integradores que transformam seus corpos, trazendo-os para o centro das sociedades indígenas.

---

<sup>222</sup> O Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), realizado em Brasília, de 3 a 5 de julho de 2019. Conversei com Ailton no dia 04, após o almoço. No momento, uma equipe de televisão portuguesa chegou para realizar uma entrevista com ele e filmou alguns momentos da conversa que foi atravessada por muitas pessoas que também chegavam. Enquanto conversávamos, ele autografou e ilustrou o livro “Encontros” (2015), com o qual me brindou.

Em alguns povos a pele é concebida como tecido (LAGROU, 2009, p. 34-38) e por isso recebem estampas, símbolos, a beleza dos movimentos da dança, a captura pela sedução do que não pode ser controlado, mas pode ser adornado, o corpo reconstituindo-se sempre de novo, a partir da alteridade que representa essa beleza, graças ao Outro. E que muitas vezes pode ser o inimigo.

O indígena Wellington, da aldeia Pau Brasil, conta que costuma ir ao lago não apenas para nadar, mas “[...] também para olhar e ouvir os pássaros, as águas e o vento na mata”. Em conversa no dia 18 de janeiro de 2018, ele conta que muitas vezes vai até à aldeia Guarani, “ali também me fortaleço culturalmente, a gente se pinta, dança, canta, nada [...]”.<sup>223</sup> Eles também acreditam que nesses ambientes são inspirados a criar o seu canto, a sua musicalidade.

**Figura 20:** Coral de crianças Guarani. Canto em busca da terra sem males.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

---

<sup>223</sup> Nesse dia, 18/01/2018, ao final da disciplina ministrada por mim e Edson Kayapó (Prolind/Ufes), o estudante nos convidou para acompanhá-lo, para que o professor conhecesse a sua aldeia Pau Brasil.

Essa percepção encontra amparo na reflexão de Ailton Krenak (1992, p. 201), que reflete sobre o lugar que muitas vezes é chamado de *habitat* ou de meio ambiente pela ciência e pelos ecologistas, e ele diz: “[...] não é somente a localização de um sítio histórico, de um condomínio fechado ou mesmo uma cidade ou país”. É um lugar onde a alma de cada povo, o espírito de cada povo, encontra a sua resposta atualizando tudo, o sentido da tradição, o suporte da vida mesmo, considera.

Em entrevista com a professora Keila, em 20 de outubro de 2019, ela narra sobre a experiência na Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind) e sobre o seu interesse em concluir o curso com um trabalho sobre “práticas culturais e corporais indígenas”. O assunto conduziu ao tema das tinturas e pinturas corporais, quando a professora reportou-se à escassez da árvore do jenipapo que produz o fruto utilizado até hoje para o preparo das suas tinturas, para colorir os grafismos corporais durante as festas, as lutas e as Noites Culturais. Transcrevo o seu relato, quando ela conta sobre o seu diálogo com parentes de outra aldeia:

[...] Um professor falou assim, quando a gente falou a *questão da pintura* [...] ele falou que não tinha mais o jenipapo, e isso se tornou um problema na comunidade, por isso como fazer essas tinturas naturais? [...]. A gente fica pensando, mas como [...] se acabou o jenipapo, vai pintar com o quê? [...] E aí ele foi explicar com o que eles pintam [...] Aí, pinta com tinta, com guache, vê só? [...]. Mas o outro professor [...] falou: “Mas não é a mesma coisa, não tem a mesma espiritualidade” [...]. Porque não é da cultura um pincel, um lápis [...] não, não é da natureza, assim, como usar um urucum [...] De caneta você tá pintado porque tá [...]. Agora, já com urucum e jenipapo, aí já tem uma outra coisa [...], e que está relacionada com a pintura indígena [...] (*Entrevista a Keila, em 20/10/2019*).

Os adornos e a pintura corporal são destaques nas Noites Culturais e demais festividades. Quando vemos jovens reunidos em pequenos grupos com seus trajes próprios e coloridos, pintam-se uns aos outros num ritual cheio de afeto, respeito ao território do corpo. O Grupo dos *Curumin*, as crianças, os observam, riem, conversam, pedem para serem pintadas, fotografam com celulares, postam nas redes sociais. O grafismo emerge, desse modo, como um argumento da cultura indígena Tupinikim, um elemento de identidade e sociabilidade que atrai os participantes não indígenas que se aproximam e manifestam desejam em participar da ocasião.

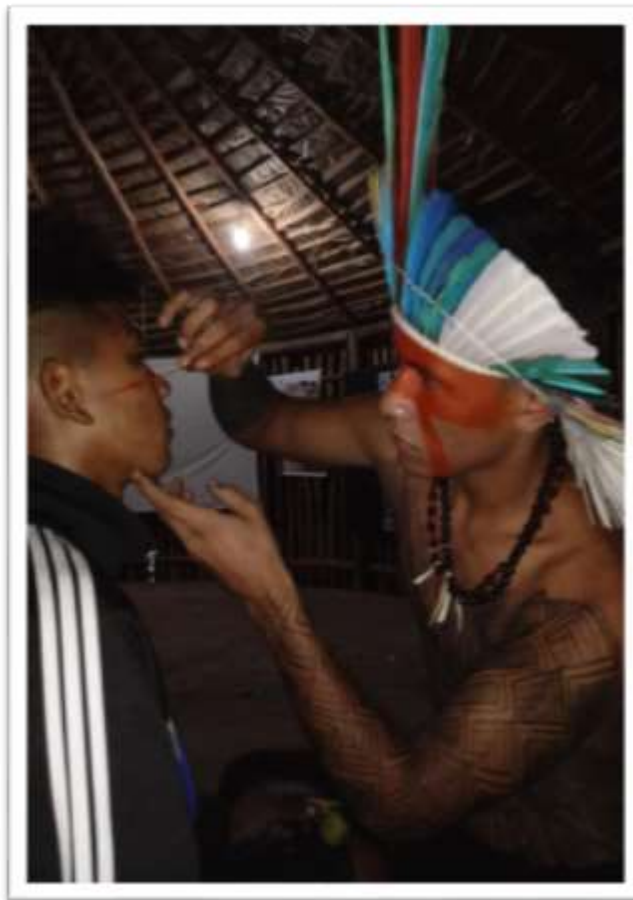
**Figura 21:** Crianças Tupinikim batendo tambor e criança guarani com pintura corporal.



**Fonte:** Acervo do Centro Cultural Tupinikim.

Ainda há a demanda por refletir essa “carga de escrita” que a pintura corporal representa nas culturas indígenas, como outra escrita: “[...] narrativas simbólicas portadoras de subjetividades, uma vez que o ato de colocar e receber a pintura no corpo é um ritual, é um preparo do espírito, não sendo apenas o desenho que se escreve na pele, mas o que marca no penetrar”, conforme analisa a professora Celia Xakriaba (NUNES, 2018, p. 192).

**Figura 22:** Jovem Tupinikim fazendo pintura corporal - Noite Cultural



**Fonte:** Acervo do Centro Cultural Tupinkim.

Podemos inferir que se trata de uma questão que ainda precisa ser observada no debate de gênero, desde uma perspectiva indígena. Compreendemos que os corpos e suas relações têm historicidade, então, podemos dizer que esses movimentos estão em relação com o corpo que se produz culturalmente, e sobre o qual muito precisa ser refletido.<sup>224</sup>

Os movimentos indígenas abrem, assim, “intervalos” num tempo cronometrado, que possibilita que diferentes tempos e linguagens possam interagir em convivência e

---

<sup>224</sup> Consultar Eliane Potiguara (2018) e Silvia Rivera Cusicanqui (2010) para uma leitura mais aproximada da perspectiva de gênero e ancestralidade indígena.

respeito aos seus corpos-territórios, onde novos relacionamentos e conceituações podem se realizar.

**Figura 23:** Pintura corporal e arco e flecha nos Jogos Indígenas interpovos organizado pelos Tupinikim.



**Fonte:** Acervo do Centro Cultural Tupinkim (2018)

A Noite Cultural constitui, assim, momentos de afetos e reflexões, como um “chamamento” para reposicionarem-se em um território, uma geografia, uma cartografia, onde as matas, as águas e os bichos possuem um igual valor e importância para que a vida se equilibre na Terra. Elas e eles são sabedores de que não é suficiente “querer”, por isso eles *insistem* em tentativas de práticas de “bom governo” e do “bem viver” com gestos micropolíticos entre o conhecimento corporal e as suas subjetividades.<sup>225</sup> De fato, eles se auto aprovam e se auto validam culturalmente, primeiro para eles-próprios, e depois para as comunidades do entorno, ao cartografarem belezas em seus corpos.

---

<sup>225</sup> Para aprofundar questões do bom governo e do bem viver em perspectiva ancestral indígena ver Acosta (2016) e Silvia Rivera Cusicanqui (2010).

**Figura 24:** Jovem Tupinikim (homem) com pintura corporal.



**Fonte:** Foto e arquivo pessoal da autora.

**Figura 25:** Jovem Tupinikim (mulher) com pintura corporal.



**Fonte:** Acervo do Centro Cultural Tupinkim.



Mary Gaghebin (2018, p. 76) lembra-nos que Benjamin compara a existência individual a uma "estátua antiga que perdeu os braços e pernas no curso de numerosos transportes, e que oferece apenas o torso a partir do qual ele (cada um) deve esculpir a imagem de seu futuro". Transportando-se entre tempos, memórias e histórias os indígenas permitiram-se produzir insurgências e resistências a partir das ruínas (POTIGUARA, 2018) e reinventaram corpos-territórios entre festividades e lutas, em resistência a violência histórica perpetrada pelo Estado brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### OS CAMINHOS DAS MEMÓRIAS

*Ter uma identidade é ter uma memória própria. Por isso a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades.*  
(Manuela Carneiro da Cunha, 1992, p. 20).

*[...] aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunho de sua história – biografar-se, existir-se, historicizar-se.*  
(Paulo Freire, 1972, p.10).

As narrativas sobre a destruição das aldeias, das matas, dos rios e as autodemarcações e retomadas do território e a sua importância para o povo Tupinikim deram origem ao estudo apresentado. A parte essencial de minha pesquisa desenvolve-se a partir das falas dos meus interlocutores diretos, os indígenas, e quando com eles refleti antropológica-pedagógicamente sobre o significado cultural e pedagógico atribuído aos conflitos, quando então pode-se divisar uma política e uma pedagogia indígena que abarca os acontecimentos da luta pelo território.

A luta do povo Tupinikim, e dos outros povos indígenas no Brasil, não se resume à luta pela terra, mas sim, como procurei explicitar ao longo deste trabalho, à luta também por territorialidades. Ela é pedagógica, educa. Não é uma “educação para índios” e nem uma “educação indígena”, mas através de sua dimensão fortemente pedagógica ela se insurge como “educação própria”, por meio da qual eles se reconhecem a partir das histórias de suas ancestralidades e de suas performances culturais afetivas.

Ao apresentarem-se como indígenas, com pertencimento étnico e com direito a determinado território, recobre-no com referências indígenas ancestrais manifestas em rios, matas, bichos, manguezais, nascentes ou montanhas, uma conjunção em

que articulam, de uma só vez ancestralidade, identidade étnica e território de abrigo *versus* “terra de exploração”, transmutado em “projeto de desenvolvimento”.

Ao insurgirem-se ante as concepções da sociedade hegemônica e às exigências do Estado, os indígenas lutam para obter, além dos seus espaços territoriais – para eles empapados de um valor simbólico e até mesmo sagrado – o respeito aos seus modos e conhecimentos tradicionais de vida. Suas demandas extrapolam a questão fundiária, e as lutas territoriais constituem-se como insurgências decisivas para a restauração da memória e a cultura do povo Tupinikim.

Memória e história dos povos indígenas ajudam a reconstituir todo um processo de restauração e a compreensão dos acontecimentos sociais, e eles iluminam territórios muito antigos, deixados em ruínas por séculos de invasão colonial. São contextos conflituos, que colocam diante deles, e de nós, as contradições de um pensamento colonizador persistente e fundamental para perpetuar a carga de silêncio e de destruições que se estende até o presente.

Os relatos dos indígenas presentes neste estudo expressam que eles não se deixaram dominar pelo objetivo do poder, que é o controle da memória coletiva. Como essa memória se manifesta, é ativada e se reproduz, como eles respondem aos confrontos, são questões que busquei tratar e analisar, por meio de diálogos com eles, e de estudos da sua história.

A gênese da memória indígena expressa, nessa perspectiva, uma reconstrução ancestral de fundação de mundos e lugares de existências, de retomadas e constituições dos corpos-territórios que buscam integrar-se ao conjunto mais geral das sociedades indígenas. Nos diferentes relatos de mulheres e de homens que transcrevi, tanto de pessoas Tupinikim quando de outras etnias, observei que eles falam a partir de três momentos da memória.

Um primeiro momento é o da *memoria ancestral*, quando se referem às suas filosofias, e como elas envolvem as relações humano-natureza, ou descrevem saberes e práticas ancestrais. Este é o ponto nodal no embate que se coloca nas demandas territoriais, culturais e por dignidade indígena. Este momento de memórias míticas permite o envergamento radical do conceito “humano” e, simultaneamente, faz a

crítica às concepções que conferem direitos a “alguns grupos de humanos”, e nenhum direito a “coletivos não humanos”, com os quais coabitamos a Terra. Explicita a atuação que o coletivo humano – o “clube seletivo de humanidade” – assumiu e exerceu sobre a terra, a partir das suas conquistas e de suas liberdades. Nesse sentido, somente com uma performance antropocêntrica foi possível legitimar um entendimento que autorizou coletividades humanas a comportarem-se como superiores a outros humanos e aos demais entes de vida.

Um segundo momento, que chamei de *memória histórica*, ocorre quando os indígenas reportam-se a tempos anteriores e, sobretudo, ao que sofreram no passado; às lutas que seus ancestrais e eles viveram num tempo “antes”. Mantêm, assim, o exercício de curvatura conceitual, com o risco da ruptura com a história cronológica, quando formulam reflexões desde práticas indígenas que remetem à ancestralidade. Acessam recursos históricos, linguísticos e culturais indígenas, que reafirmam coexistências identitárias territoriais e mais que humanas. O coletivo de educação passa a ser convocado a trabalhar em favor da reconstrução das relações entre comunidade e território, pensado como um ente vivo e com função na cultura que está sendo reelaborada desde um corpo que se traça com as memórias e os conhecimentos acolhidos da tradição histórica.

Um terceiro momento, o da *memória presente*, é ativado quando eles falam, como quem lembra, como quem recorda a vida, dos enfrentamentos e das lutas do presente, entre idas e vindas, em tempos aparentemente irreconciliáveis. Eles trazem a experiência de perda e a destruição dos territórios, quando então empreendem todo um esforço para mostrar que a tradição e a vida devem ser rememoradas, e devidamente apropriados pelos jovens e pelos “novos”, os que chegaram depois das lutas.

Esses três momentos de memória não estão separados na fala dos meus interlocutores/as e, não raro, em um mesmo falar, o mito ancestral, os costumes do passado, os enfrentamentos de antes e os de agora surgem juntos, ou em sucessão. De maneira diversa do cartesiano costume de separar domínios, algo da nativa sabedoria indígena está justamente em fazer interagirem o mito e a história, o saber

objetivo e a crença, a lembrança de como se lida com uma planta com uma estória mítica, o canto e a filosofia.

Escutar e observar o que contam e fazem os indígenas parece ser pertinente com relação às questões e indagações para uma pedagogia contra o esquecimento, causa do alheamento vivido em nossa sociedade atual. A gênese da memória indígena expressa uma rememoração ancestral de fundação de mundos e de lugares de existências, de retomadas e constituições dos corpos-territórios que buscam integrar-se ao conjunto das sociedades indígenas.

Uma abordagem perceptível relacionada aos momentos das memórias está presente no que chamei, inspirada em Miguel Arroyo, de *pedagogias contra o esquecimento*, quando apresentam suas performances da tradição e das lutas travadas por diferentes gerações, através das quais pretendem transmitir conhecimentos sobre a história das vitórias ou perdas seculares, vividas por seus antepassados e por eles próprios, na atualidade. Estas elaborações fornecem pistas para pensar as influências das lutas indígenas sobre o que nos parece familiar, quando tratamos de questões fundiárias e agrárias no Brasil.

Questões estabelecidas pela história e pelo pensamento hegemônico na sociedade contemporânea foram questionadas, especialmente as noções que embasam o que a sociedade pensa sobre o que é ser ou não ser “índio”. Apresentam-se, desse modo, contributos para ampliar a reflexão em nossos estudos a respeito de noções como interculturalidade, educação, humanidade, direitos dos humanos e de não-humanos, da Natureza, entre outros.

Deparamo-nos, assim, com fortes chamados de um pensamento e de uma filosofia-flecha que atingem nossas concepções, especialmente quando eles afirmam que a precondição para que haja “uma humanidade” tem a ver com a classificação de quem poderia adentrar esse “clube seleta”. Os enunciados trazidos reafirmam a necessidade de rever conceitos que arbitrariamente aplicamos como universalizáveis, ao mesmo tempo em que não nos damos conta e nem tempo para refletir sobre o que isso significou para a diferenciada multidão dos classificados como “incultos”, “incivilizados”, sub-humanos e não-humanos. É um tema bastante caro à educação

atual, em nome das classificadas “minorias”, os subalternizados pelo sistema de poder do qual, lembramos, a educação escolar faz parte.

Reafirmamos que a pergunta que originou estes estudos, "a luta educa?", pode parecer sem sentido para uma pedagogia escolar e ortodoxa, contudo, a educação indígena própria contrapõe-se a uma pedagogia do consenso e da regularidade, centrada na educação institucionalizada, e insurge com os dilemas que fogem a educação tradicional e apresenta questões próprias aos contextos territoriais indígenas Tupinikim.

Deste modo, a educação indígena transcende a educação escolar, e a uma pedagogia de esquecimento. Provoca a reflexão e propõe uma prática de educação que leve em conta as memórias e que inclua relações entre humano e não-humano e os conhecimentos que deles brotam. Uma educação que se territorializa como um corpo educativo que se anuncia humanamente ancestral.

*Xe rera Tupinakyia  
Xe ratã Xe abá-e-té  
Abá-pe ara porá  
O ikóbé ixé abé  
Xe retama iporang  
Xe anama turusu  
Tupã Xe moeté  
Xe abá atãngatu.* <sup>226</sup>

---

<sup>226</sup> Trad: “Meu nome é Tupinikim/ eu sou forte/ eu sou valente/Que habitante no mundo há como eu?/ Minha terra é bonita/ Meu povo é grande/ Deus me honrou/ Eu sou índio bom e forte”. (Meu nome. Canto Tupinikim). Caderno da Semana dos Povos Indígenas do Comin (2011). Povo Tupinikim. Memória e resistência – Fortalecendo a identidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia literária, 2016.

ALBERT, B.; KOPENAWA, D.; **A queda do céu.** Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, A. C. *et al.* **Educadores Tupinikim: Resgatando a memória e a tradição tupinikim.** Aracruz, 1996.

ALMEIDA, M. de; L. JEZINE, E. **Educação e movimentos sociais: novos olhares.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

ALVES, R. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar.** São Paulo: Papyrus, 2000.

AMOROSO. M. **Terra de índio: Imagens em Aldeamentos do Império.** Editora Terceiro Nome, 2014.

ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista. **Estudo Etnoambiental: Terra Indígena Tupinikim e Terra Indígena Comboios,** 2010.

ANCHIETA, J. de. **Teatro.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APOLINARIO. J. Povo Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas no cenário colonial. **Revista de História,** São Paulo, n. 168, p. 244-270, jan./ fev., 2013.

ARQUIVOS DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO. Livro Tombo da Vila de Nova Almeida. Imprensa Oficial do Espírito Santo. Vitória, 1945.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ASSUNÇÃO, C. N. **Os Tupinikim e o Meio Ambiente: uma etnografia e seus retratos**. Dissertação (Mestrado em Antropologia e culturas visuais) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2015.

BANIWA, G. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, A. R. (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

Baniwa, Gersem, 1964. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos / Gersem Baniwa**. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARTOLOMÉ, M. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, vol.12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENSUSAN, N. Breve histórico da regulamentação do acesso aos recursos genéticos no Brasil. In: LIMA, A. *et al.* (Orgs.). **Quem cala consente? Subsídios para a proteção aos conhecimentos tradicionais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003, p. 9-15.

BEOZZO, J. O. *et al.* **A conversão dos cativos: povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. *et al.* **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BERTA, R. **O índio na História do Brasil**. São Paulo: Globo, 2001.

BESUNSAN, H. **Linhas de animismo futuro**. Brasília/DF: IEB Mil Folhas, 2017.

BIARD, A-F. **Viagem à Província do Espírito Santo**. Vitória. 1990.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, A. O tempo e os tempos. In NOVAES, A. (Org.). **Tempo e história**. São Paulo:



Companhia das Letras, 1992, p. 19-32.

BOURDIEU, P. O campo Científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983, p. 122- 155.

BRANDÃO C. R. **Pregunta a los Doctores, si no te basta el viento. Comentários a La pedagogia del Oprimido**. Fundamento freireano de la educación popular. Costa Rica: Escritos de San José, Junho/2019. (Não publicado)

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: A experiência da pesquisa através do trabalho na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A pessoa de Paulo. Memórias**. Depoimentos. 2020. (Não publicado).

BRANDÃO. C. R., Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v.10, n.1, 2007. p. 11-27.

BRANDÃO, C. R.; FOERST, E.; SCHUTZ-FOERST, G. **Educação do Campo**. Diálogos Interculturais. Curitiba: Appris, 2020.

BRANDÃO, C. R. **A quem serve, a educação?** Palestra elaborada para ser apresentado no *Tercer Encuentro Internacional de Educación Social*, UNCUYO Mendoza, Argentina, 2019a.

BRANDÃO, C. R. **A Natureza a Cultura e a Educação ou Como Argentinos transformam folhas de um ser da natureza em um ritual de cultura essencial em suas vidas**. 2019b. (Não publicado)

BRANDÃO, C. R. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular**. Paulo, Fernanda dos S.; Dickman, Ivo. Chapecó-SC: Editora Livrologia, 2020.

BRANDÃO, C. R. Cultura, culturas, cultura popular e educação. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; MARGIT-FOERST, G. (Orgs.). **Culturas: Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo**. Vitória: Ministério da Educação/SECADI, 2014.

BRANDÃO, C. R. Culturas, parcerias e educação do campo. In: FOERSTE, E. (Org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.

BRANDÃO, C. R. **Do Polegar ao Pensamento. Escritos de antropologia para educadores**. Curitiba: CRV, 2019.

BRANDÃO, C. R. Estructuras sociales de reproducción popular. In: GAJARDO, M. **Teoría y práctica de la educación popular**. OES-CREFAL-IDRC. Patzcuaro, Michoacan, 1985.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. Campinas, 1982-1985, 125p. Disponível em: [http://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/identidada\\_etnia.pdf](http://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/identidada_etnia.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

BRANDÃO, C. R. **Os deuses do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R.; SCHUBERT, A. M. P. Resistência, educação e culturas em movimento. **Revista do instituto Paulo Freire**, dez., p. 24-36, 2019.

BRANDÃO, C. R. **No rancho fundo: espaços e tempos no mundo rural**. Uberlândia: Edufu, 2009.

BRASIL. **COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE**. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. Relatório: Textos temáticos, v. 2. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa civil: Presidência da República. Brasília, 1988. \_\_\_\_\_. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. MEC/SECAD: Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 16 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do GT PORTARIA n. 0783/94**. Brasília: Funai, 1994. Brasileiro de Geografia. Rio de Janeiro, 1982.

BRITO, E. M. A. **Educação Karlpuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184p. (Tese de doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2012.

CABALZAR FILHO, A. (Org.). **Manejo do mundo. Conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio negro**. Noroeste Amazônico. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 2010.

CABRAL, L. G. **Jesuítas no Brasil (século XVI)**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1925.

CALDART, R. S. **Reforma Agrária Popular e Educação**. Jornada Universitária em Defesa Da Reforma Agrária (JURA), UESB/UESC/BA, jul., 2020. 11 páginas (Não publicado).

CANCELADA VISITA DO REI DA SUÉCIA AO ES. Jornal **A Gazeta**. Vitória, 15 de março de 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Definições de índios e comunidades indígenas nos textos legais. In: SANTOS, S. C. dos *et. al.* (Orgs.). **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: UFSC, 1985.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **História dos índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 2012.

CASTRO, E. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessário à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CENSO DEMOGRAFICO 2010. Características gerais dos indígenas – resultados do universo. Disponível em [http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_indigenas/pdf/Publicacao\\_completa.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf). Rio de Janeiro: IBGE.

CHAMORRO, G. **Decir el Cuerpo. Historia y etnografia del cuerpo en los pueblos Guarani.** Asunción: Tiempo de Historia/FONDEC, 2009.

CHAMORRO, G. Sentidos da conversão dos indígenas nas terras baixas sul-americanas. In: SUESS, P. *et. al.* (Orgs.). **Conversão dos Cativos: povos indígenas e missão jesuítica.** São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009, p. 111-126.

CICCARONE, C. Fazenda Guarani: narrativas indígenas sobre remoção, reclusão e fugas no período da ditadura militar no Brasil. Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology, Brasília, v. 15, n. 3, 2018, p. 1-22. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-43412018000300511&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43412018000300511&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em 30 de janeiro de 2021.

CICCARONE, C.; MOREIRA, E. Os Tupinikim e cidade: etnicidade em contexto urbano. **Geografares**, nº 6, p. 131-142, 2008.

COHN, S.; KADIWÉU, I.; SIMONACI, A. P. Entrevista com Ailton Krenak. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas.** Rio de Janeiro: Azouge: 2019, p. 12-51.

CORREA, C. N. **O Barro o Genipapo e o Giz no Fazer Epistemológico de Autoria Xakriabá: Reativação da Memória Por Uma Educação Territorializada.** 2018. 218p. Dissertação (Mestrando Profissional em Sustentabilidade) – Universidade Federal de Brasília, 2018.

COSTA, A. **Introdução arqueológica brasileira: etnografia e história.** São Paulo: Editora Nacional, 1938.

COSTA, M. L. C. de C. **O mapa de ponta-cabeça**. São Paulo, 2011, p. 193-197.

COUTINHO, J. C. da S. **O Espírito Santo em princípios do século XIX. Apontamentos feitos pelo Bispo do Rio de Janeiro quando de sua visita à Capitania do Espírito Santo nos anos de 1812 e 1819**. Transcrição do original e coordenação da edição de Maria Clara Medeiros Santos Neves. Estudo introdutório de Luiz Guilherme Santos Neves. Vitória: Estação Capixaba Cultural, 2002.

CUNHA, M. J. dos S. **Os jesuítas no Espírito Santo: Contactos, confrontos e encontro (1549-1759)**. 2015. 350p. (Tese de Doutorado em Teoria Jurídico Política e Relações Internacionais) – Universidade de Évora, 2015.

D'ANGELIS, W. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2017.

D'ANGELIS, W. da R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, L. D. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

DEL PRIORE, M. del. **Histórias da gente** brasileira: Colônia. São Paulo: LeYa, 2016.

DESCOLA, F. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

Disponível em: <http://www.congressopovosindigenas.net/anais/wp-content/plugins/tainacan/pdf-viewer/pdf>.

DUSSEL, E. **1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen Del “Mito de La Modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Vozes. Rio de Janeiro, 1993.

DUSSEL, E. (Org.) **História Liberationis. 500 anos de História da igreja na América Latina**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

DUSSEL, E. *Filosofía y ética latino-americana*. Bogotá. Universidad Santo Tomás. 1978.

FANNON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FEBVRE, L. *Combates pela história*. Lisboa: editorial Presença, 1989.

FERNANDES, F. **Organização social do Tupinambá**. São Paulo: Instituto Progresso editorial S.A. s/d.

FICHTNER, Bern *et. al.* (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: Edufes, 2012.

FIORI, E. M. Aprender a decir su palabra, El método de alfabetización del Professor Paulo Freire. In: **Pedagogia del oprimido**. Montevideo-Uruguay: Biblioteca Mayor, 1972, p. 9-24.

FOERSTE, E. FICHTNER, B. *et al.* Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamericana**, vo. 76, p. 125-142, 2018.

FOERSTE, E. (Org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020a.

FOERSTE, E.; PAIVA, J. M.; *et. al.* **Espectros da educação social**. Curitiba: Appris, 2020b.

FORNET-BETANCORT, R. *Filosofía e interculturalidad em AL: Intento de introdución no filosófica*. . Em *Interculturalidad e globalización*. Concordia Reihe Monographien. Vol. Mainz-Verlag:Achen, 2000.

FORNET-BETANCORT, R. *Lo intercultural: el problema de y con su definición*. In: **Filosofar para nuestro tiempo em clave intercultural**. Concordia Reihe Monographien. Vol. 37. Mainz- Verlag: Aachen. 2004.

FORNET-BETANCOURT, R. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Editorial esclée de Brouwer, 2001.

FRANCA, L. Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. **O método pedagógico dos jesuítas: O *Ratio studiorum***. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FREIRE, M. A. **A capitania do Espírito Santo: Crônicas da vida capixaba no tempo dos capitães-mores (1535 a 1822)**. Vitória: Oficina da Vida Capixaba, 1945.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia del oprimido**. Montevideo-Uruguay: Biblioteca Mayor, 1972.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2004.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: os cacos da história**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

GANDAVO, P. de M. **Tratado da terra do Brasil: história da província de Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zaar, 1978.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRÃ, L. da. **Carta a Santo Inácio**. Da Baía, 27 de dezembro de 1553. In: LEITE, S. (Org.). **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 164-165.

GRÃ, L. da. **Carta a Santo Inácio**. De Piratininga, 7 de abril de 1557. In: LEITE, S. (Org.). **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 183.

GUERRA, V. M. L. Entre a mídia impressa e o discurso da 'integração', a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identities silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão** (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011, p.127-148.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. Guilherme de: HAESBAERT, Rogério (Org.). **Identities e territórios**: questões e olhares contemporâneos: rio de Janeiro: Access. 2007.

HAESBAERT, R., **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HALL, S. **Da Diáspora: identities e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEMMING, J. **Fronteiras Amazônicas**. São Paulo: Editora da USP, 2009.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HOLLER, M. T. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

HOONAERT, E. **História da igreja no Brasil. Ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época**. Petrópolis: Vozes, 1977. Tomo 2.



IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa Etnohistórico de Curt Nimuendaju, 1883-1945.** Brasília/ MEC, 2002.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo-Peirópolis: Editora Fundação Peirópolis, 1998.

JECUPÉ, K. W. **O trovão e o vento. Um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani.** São Paulo: Polar editorial/Instituto Arapoty, 2016.

KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembetá: conversas com pensadores indígenas.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.

KADIWÉU, I.; COHN, S. Entrevista com Biraci Yawanawá. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas.** Rio de Janeiro: Azougue: 2019, p. 82-103.

KADIWÉU, I.; SIMONACI, A.; COHN, S. Entrevista com Eliane Potiguara. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas.** Rio de Janeiro: Azougue: 2019, p. 105-145.

KAINGÁNG, L. F. J. O papel dos povos indígenas brasileiros na implementação da CDB. In: BENSUSAN, N. et. al. (Orgs.). **Biodiversidade: para comer, vestir ou passar no cabelo?** São Paulo: Peirópolis, 2006, p. 349-358.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami.** Companhia das Letras: São Paulo, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e História.** Companhia das Letras: São Paulo, 1992. P. 201-205.

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

KRENAK, A. O pensamento colonial se prolifera como praga Jornalismo. Entrevista concedida a Lorenzo Leuck. **Nonada.** 23 de março de 2017. Disponível em:

<http://www.nonada.com.br/2017/03/o-pensamento-colonial-se-prolifera-como-praga-adverte-ailton-krenak/> . Acesso em: 13 jun. 2019.

KRENAK, A.; COHN, S. **Encontros: Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil. Agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: Editora Arte, 2009.

LATOOUR, B. **Onde aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

LATOOUR, B. **Políticas da natureza. Como associar as ciências à democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

LE GOFF. J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

LEITE, S. **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1945.

LOPES, A.; SCHUBERT, A. M. P.; ULRTICH, C.; Mulheres e Gênero na historiografia capixaba. Dossiê: Mulheres indígenas – indígenas mulheres: Corpos-territórios-devastados-interditados. **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, n. 7, jan., p. 67-80, 2020.

LOUREIRO, K. A instalação da empresa Aracruz Celulose S/A e a “moderna” ocupação das terras Tupiniquim e Guarani Mbyá. **Revista Ágora**, Vitória, n. 3, 2006, p. 1-32.

LOUREIRO, K.; TEO, K. M. **História dos índios do Espírito Santo**. Vitória: Ed. do Autor, 2010.

LUCIANO, G. dos S. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, A. R. (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

LUCIANO, G. dos S. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, A. R. (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

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

LUGON, C. **A República “comunista” cristã Guarani (1610-1768)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LUZ, G. A. **Carne humana: canibalismo e retórica jesuítica na América portuguesa (1549-1587)**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

MARTINS, J. de S. **A chegada do estranho**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MAXIMILIANO W-N. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958 [1823].

MAXIMILIANO, W-N. **VIAGEM AO BRASIL**. Belo Horizonte: itatiaia, 1989.

MEIRELLES, R. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**, São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MELIÀ. B. Educación indígena en la escuela. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, Dezembro, 1999.

MELIÀ. B. **Educación indígena en la escuela**. Palestra proferida no Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados, 1998.

MERLER, A.; FOERSTE, E. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo. Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: Edufes, 2012.

MÉTRAUX, A. **A religião dos Tupinambá e suas relações com as demais tribos tupi-guaranis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, V. M. L. Entre as Vilas e os sertões: trânsitos indígenas e transculturações nas fronteiras do Espírito Santo (1798-1840). **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. [En ligne], janeiro, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/60746>.

MOREIRA, V. M. L. **Espírito Santo Indígena. Conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860**. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 2017.

MOREIRA, V. M. L. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 3, p. 87-113, 2001.

MOZAR, A. D. Os povos indígenas e o estado brasileiro: traços de um massacre físico, cultural e jurídico. **Cadernos do Comin**, São Leopoldo, n. 4., 36, 1995.

MUNDURUKU, D. *et. al.* **Currículo das cidades: Povos Indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica, 2019.

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

NAVARRO, E. de A (Org.). **José de Anchieta – Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NIMUENDAJÚ, C. **Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendajú**. Fundação Instituto

NOBRE, A. D. Floresta e clima. In: CABALZAR, A.; RICARDO, B.; ALBERTA, L. (Orgs.). **Manejos do mundo conhecimentos e práticas indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico**. São Paulo: ISA/FOIRN, 2010.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: **A viagem de volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA, J. T. de. **História do Espírito Santo**. Rio de Janeiro, 1951.

OLIVEIRA J. T. de. **História do Estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro, 1975.

OLIVEIRA, J. P. de. Etnologia Dos Índios Misturados? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Mana**, v. 4, n.1. Rio de Janeiro, abril, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003)

OLIVEIRA, J. P. Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA, J. P. **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

PACHECO, R. Caieira Velha – onde os índios não andam despidos. **O Diário**, Ano I, Vitória, set., 1955.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos. Os princípios da legislação indigenista do período colonial, séculos XVI a XVIII. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. **História dos índios no Brasil** (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POMPA, C. **A religião como tradução: missionários, tupi e tapuias no Brasil colonial**. Bauru: EDUSC, 2003.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Ed. Grumin, 2018.

PREISWERK, M. **Educación popular y teología de la liberación**. Argentina: CELADEC, 1995.

PREISWERK, M. **Contrato intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica**. La Paz: Plural Editores/CLAI-Sinodal/Universidad Carlos III, 2011.

PREZIA, B. *et al.* **Conversão dos Cativos: povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009.

QUIEZZA, J. da S. **A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

QUIJANO, A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v. 12, n. 1, Rio de Janeiro, abr., 2006.

QUIJANO, A. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados – USP, São Paulo, v.19, n. 55, 2005a.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005b. p. 227-278.

RAMINELLI, R. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. São Paulo: Edusp, 1996.

RAUL MEJIA, M. **Educación y pedagogias críticas desde de el Sur**. Cartografias de la educación popular. Baja California, Mexico. CEEAL – Instituto McLaren. Ensenada. 2015.

RAUL MEJÍA, M. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur**. Cartografias de la educación popular. Bogotá. Editorial Magisterio, 2012a.

RAUL MEJIA, M. **La educación popular: Una expresión de construcción de lo próprio.** Em búsqueda de las epistemes desde el Sur. Planeta Paz. Ponencia presentada a la XXV reunión anual de ANPED. Punta Galhinas, Brasil. 21 al 24 de octubre de 2012b.

RAUL MEJÍA, M. **Paradojas de las educaciones populares y sus actores en tiempos de gobiernos progressistas y coronavirus.** Cadernos CIMEAC, v. 10, n. 3, 2020.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil.** São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização.** Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBEIRO, L. C. M. (Org.). **Devassa da Reforma da Religião da Companhia de Jesus nesta Comarca do Espírito Santo.** Vitória: Edufes, 2018.

RIBEIRO, S. **O oráculo da noite: A história e a ciência do sonho.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIVERA, S. Cusicanqui. **Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.** Buenos Aires: Tinta Lamón, 2010.

ROCHA, D. F. **As lutas indígenas em contextos de injustiças e conflitos ambientais: vida, saúde e mobilizações dos povos Tupinikim e Guarani Mbyá no Norte do Espírito Santo.** 2017. 317f. Tese (PPG Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz e Universidade de Coimbra, Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, L. De **Vasco Coutinho aos contemporâneos.** Coleção Terra Capixaba, 1977.

ROCHA, L. **Viajantes estrangeiros no Espírito Santo.** Brasília: Ebrasa, 1971.

SANTILLI, J. F. da R. **Socioambientalismo e novos direitos.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, J. E. **Uma devassa contra os jesuítas do Espírito Santo (1761).** Vitória: Editora do Autor, 2014.

SANTOS. R. V. Mestiçagem, degeneração e a viabilidade de uma nação: debates em antropologia física no Brasil (1970-1930). In. PENA, S. D.J. (Org.). **Homo Brasilis: aspectos genéticos, linguísticos, históricos e socioantropológicos da formação do povo brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2006.

SANTOS. S. C. dos. Os direitos indígenas no Brasil. In. LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995.

SCHUBERT, A. M. P. **Culturas indígenas e educação**. Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias, GRUPECI, 2018. (Não publicado).

SCHUBERT, A. M. P. **Lutas territoriais Tupinikim. Saberes e lugares conhecidos**. Curitiba: Appris, 2018.

SCHUBERT, A. M. P.; ALMEIDA, A.; CARI, C.; MARCELINO. O.; Saberes e Fazeres da Educação Escolar Indígena das Comunidades Tupinikim e Guarani do Espírito Santo: In: MERLER, A. FOERSTE, E. *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo. Diálogos interculturais em terras capixabas**. Edufes 2013. P. 161-177.

SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E. Lutas territoriais indígenas: Reelaborações culturais e identitárias. 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina. Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns. **Anais do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL)**, 2019.

SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; Lutas territoriais Tupinikim: Aprendizados para uma Educação do Campo. In. MERLER, A. FOERSTE, E. *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo. Diálogos interculturais em terras capixabas**. Edufes 2013. P. 179-187.

SCHUBERT, A. M. P.; VILLAS, F. **Operação da Polícia Federal nas Aldeias Indígenas Tupinikim e Guarani**. Vitória, 2006. Disponível em: <http://www.wrm.org.uy/oldsite/pedidos/ReklatórioTupinikimPR.html>

SCHUBERT, A. M. S.; FOERSTE, E. Lutas territoriais indígenas e processos educativos. In: **Culturas, Parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020, p. 345-350.



SCHUBERT. A. M. P. **Lutas por territorialidades: na fronteira da educação indígena**. In. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade federal do Espírito Santo, mai, 2011.

SCHUBERT. A. M. P. O desafio indígena para a educação infantil. In. FOERSTE. E. *et al.* **Educação do campo e infâncias**. Curitiba: CRV, 2015.

SCHUBERT. A. M. P. **Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (RE)existências Tupinikim nas lutas por territorialidades**. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SCHUBERT. A.M. P. A reconquista da terra indígena no Espírito Santo. **Proposta**, nº 107/108, p. 48-53, dez/mai., 2005/2006.

SHIVA, V. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, M. A. C. *et. al.* Genomic insight into the origins and dispersal of the Brazilian coastal natives. **PNAS**, jan., 2020. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/117/5/23722>

SILVA, S. J. da. **Tempo e Espaço entre os Tupinikim**. 2000. 258p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2000.

SILVESTRE, D.; RODRIGUES, M. E. Eucalipto/Aracruz Celulose e violações de direitos humanos. Rio de Janeiro: PAD, 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r\\_dht/r\\_eucalipto\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_dht/r_eucalipto_dh.pdf)

SIMONACI, A.; KADIWÉU, I.; COHN, S. Entrevista com Sônia Guajajara. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azouge: 2019, p. 185-205.

SOUSA, G. S.de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1938.

STRECK, D. Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai/ago, 2010.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; PITANO, S. de C. Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, 2018, p. 37-46.

TASSINARI, A. M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 445-479.

TSING, A. L. **Viver nas ruínas: paisagens e multiespécies no Antropoceno**. Brasília: Ed. IIB Mil Folhas, 2019.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIEIRA, Ricardo. Antropologia e educação, teoria e metodologia: o contexto português. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VINCENT, N.; COHN, S. Entrevista com Jaider Esbell. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azouge: 2019, p. 147-183.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu, Editora, 2017, p. 157-228.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; SZTUTMAN, R. (Orgs.) **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: ISA, 2006. p. 41-49.

WEBER, I. **Um copo de cultura**: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

WERÁ, K.; KADIWÉU, I.; COHN, S. Entrevista com Álvaro Tukano. In: KADIWÉU, I.; COHN, S. (Orgs.). **Tembeta: conversas com pensadores indígenas**. Rio de Janeiro: Azougue: 2019, p. 53-79.

WITTMANN, L. T. **Flautas e maracás: música nas aldeias jesuíticas da América Portuguesa (séculos XVI e XVII)**. 2011. 266 p. Tese (doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/2804411>

# **ANEXOS**

### Relatórios e Laudos Técnicos

<b>01.</b>	Projeto de Estudo Socioeconômico sobre a Comunidade Indígena "Caieiras Velhas" (1975)	Governo do Estado do Espírito Santo – Ufes – Funai	Celso Perota (arqueólogo) Equipe da Ufes
<b>02</b>	Estudos Socioeconômico realizado na comunidade de Caieiras Velha e adjacências - 1976	Ufes - Funai	Celso Perota (arqueólogo)
<b>03</b>	Os Tupiniquim no ES – 1977	Ufes	Celso Perota (arqueólogo)
<b>04</b>	Da eleição da área para reserva indígena Tupiniquim no ES – 1979	Funai	Grupo Técnico
<b>05</b>	Relatórios de Identificação da dominialidade (análise do processo 3649/75)	Funai	Ismael Marinho Falcão – chefe do setor de regularização dominial
<b>06</b>	Reestudo de identificação da terra indígena Caieiras Velha, Pau Brasil e Comboios (Rel. final).1994	Funai	Grupo Técnico Coord. Rocha Freire (antropólogo)
<b>07</b>	Plano de manejo da Reserva Biológica de Comboios. Fase 1. (1997)		
<b>08</b>	Relatório de recuperação do Rio Guaxindiba. Pau Brasil (2003/2004)	AGB e Comissão de caciques T/G	Geógrafos
<b>09</b>	Gaseoduto Cacimbas-Vitória (2004)	Funai	Grupo Técnico Funai e pesquisadores universidades públicas
<b>10</b>		RHEA Estudos & Projetos Ltda	

	Prospecção arqueológico da área no aterro ambiental – AMBITEC (2006)		
11	Relatório final do Diagnostico prospectivo do Gasoduto Cacimbas-Vitória (2005)	BIODINAMICA	Equipe multidisciplinar
12	Diagnóstico na área de expansão do Portocel – Vila do Riacho (2006)	RHEA Estudos & Projetos Ltda e Cepemar	Chistiane Costa (geógrafa)
13	Estaleiro do E.S. Diagnóstico arqueológico (2009)	IPHAN	Celso Perota (arqueólogo)
14	2007-2008		
15	Levantamento do Potencial Arqueológico da “Reserva Ecológica dos Manguezais de Piraquê-Açu e Piraquê mirim (2009)		Henrique Antônio Valadares Costa (arqueólogo)
17	Estudo etnoambiental. Vol. I e II – 2010	ANAI	Equipe multidisciplinar

**Fonte:** Organizado pela autora a partir da Tabela Base do Inventário.

### Base das Publicações

Período	Ano	Tipo	Instituição	Título	Autor	
1º PERÍODO	1973	Artigos	Museu de Biologia Prof. Mello Leitão	Os grupos antropológicos indígenas do estado do Espírito Santo	Augusto Ruschi	
	1975	Artigos	FUNAI	Da indianidade dos tupiniquim (índios do litoral do Espírito Santo)	Sonia Marcato	
	1976	Relatórios	UFES	Relatório de Estudos Socio-econômico realizado na comunidade C.Velha e adjacências		
	1979	Artigos	UFES	A comunidade indígena de Caieiras Velha - Relatório de estudo sócio-econômico realizada na comunidade e adjacências	Celso Perota	
2º PERÍODO	1980	Artigos	FUNAI	Remanescentes indígenas do leste brasileiro	Sonia de Almeida Marcato	
	1981	Artigos	UFES	Os tupiniquim no Espírito Santo	Celso Perota	
	1982	Artigos	IEL Campinas	Fonologia e memória linguística: o caso dos tupinikim de Caieiras Velha	Marcio F. Silva; Maria B. M. Baurre	
	1985	Artigos	UFES	Programa de prospecção arqueológica na Igreja dos Reis Magos/Serra-ES	Celso Perota	
	1986	Teses e dissertações	UFJF	Tupiniquim: os fabricantes de farinha de Pau Brasil	Maria Terezinha B. Martins	
	1993	Artigos	UFES	O sítio Areal. Estudo da pressão ambiental sobre a população pré-histórica do litoral do estado do Espírito Santo	Celso Perota	
	1994	Artigos	CIMI Aracruz	Breve abordagem sobre a autosustentação dos tupiniquim	Dauro Brício Júnior	
	1996	Livros, cadernos e cartilhas	Conselho Indigenista Missionário -	Campanha internacional pela ampliação e	Conselho Indigenista Missionário -	Índios; Tupinikim e Guarani;

			Leste e Comissão Tupiniquim/Aracruz-ES	demarcação das terras indígenas tupiniquim e guarani	Leste e Comissão Tupiniquim/Aracruz-ES	Demarcação; Terras Indígenas.
	1996	Livros, cadernos e cartilhas	IDEA; CIMI; Pastoral Indigenista; FUNAI; ERA-GUR/MG; Curso de Formação de Educadores Índios	Educadores tupinikim: resgatando a memória e a tradição tupinikim	IDEA; CIMI; Pastoral Indigenista; FUNAI	Índios; Tupinikim; Tradição; Memória.
	1998	Artigos	UFES	Povos indígenas e regularização fundiária do ES	Celeste Ciccarone; Rubem Thomaz De Almeida; Carlos Augusto Da Rocha Freire; e Sandro José Da Silva	Tupinikim E Guarni; Regularização Fundiária; Território; Relações Interétnicas
	1998	Teses e dissertações	UFES	Nas sendas da modernidade: educação, modernização e comunidades autóctones na história do Espírito Santo	Carlos Henrique Vieira	Áreas Indígenas; Índios Da América Do Sul – Brasil – Espírito Santo; Estudo, Ensino E Atualização; Avaliação Educacional
	1998	Artigos	ONG Instituto Sócio-Ambiental (ISA)	Povos indígenas no Brasil - Tupiniquim	Carlos Augusto da Rocha Freire	
3º PERÍODO	2000	Teses e dissertações	UFES	Educação escolar indígena: A construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim de Espírito Santo	Maria das Graças Cota	Educação escolar indígena
	2000	Teses e dissertações	UNICAMP	Tempo e Espaço entre os Tupinikim	Sandro José da Silva	Índios Tupinikim: etnologia: Espaço e tempo; Povos Indígenas; Relações étnicas – aspectos políticos; Memória;



	2000	Teses e dissertações	PUC/SP	Tempo redescoberto: Os Tupiniquins no novo milênio.	João Roberto Costa de Souza	Tupiniquim; Guarani; História indígena; Etnologia indígena.
	2000	Teses e dissertações	UFBA	Conflito, cooperação e convenções: a dimensão político-institucional das estratégias sócio-ambientais da aracruz celulose	José Célio Silveira Andrade	Aracruz Celulose; Estratégias Sócio-Ambientais; Stakeholder; Desenvolvimento Sustentável; Inovação; Convenções .
	2000	Livros, cadernos e cartilhas	MEC	Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra - ES	Ministério da Educação; Educadores Índios Tupinikim e Guarani	Cultura indígena; Luta pela terra.
	2000	Teses e dissertações	UFES	Educação Escolar Indígena e construção de uma educação diferenciada e intercultural e bilibgue no ES	Maria das Graça Cota	
	2001	Teses e dissertações	PUC/SP	Drama e sensibilidade. Migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani	Celeste Ciccarone	Xamanismo; migração; mulheres Mbya; Movimento migratório
	2002	Artigos	UFES	Nem selvagens nem cidadãos: os índios da vila de nova almeida e a usurpação de suas terras durante o século xix	Vania Maria Losada Moreira	Índios; Terras indígenas; Vila de Nova Almeida.
	2002	Livros, cadernos e cartilhas	Programa de Gestão Pública e Cidadania - SP	Educação indígena tupinikim e guarani - Aracruz (ES)	Manuel da Silva Lima (Jornalista, Assessor de Comunicação da COIAB)  In: Vinte Experiências de Gestão Pública e Cidadania 2001 - Hélio Batista Barboza e Peter Spink (Orgs.)	Políticas públicas; Administração pública.
	2003	Artigos	UFES	A Aracruz Celulose e a questão indígena	Celeste Ciccarone; Paulo C. Scarim	Questão indígena;

						Conflito fundiário.
2003	Artigos	UFES (Revista Geografares)	A educação escolar indígena e a formação de professores de geografia	Maria das Graças Cota		
2005	Teses e dissertações	UFES	Ensino e aprendizagem na educação indígena do espírito santo: a busca de um diálogo com a etnomatemática	Ozirlei Teresa Marcilino		Educação Intercultural; Etnomatemática; Índios; Educação; Espírito Santo; Resolução de problemas.
2005	Livros, cadernos e cartilhas	MEC/FNDE; SEDU-ES	Os Tupinikim e Guarani contam (2ª Curso de Formação de Educadores Índios Ed.)	Edivanda Mugarabi (Org.)		Tupinikim; Guarani; História; Tradição; Cultura.
2006	Teses e dissertações	UFES	O processo de modernização autoritária da agricultura no espírito santo: os índios Tupinikin e Guarani Mbya e a empresa Aracruz Celulose s/a (1967–1983)	Klitia Loureiro		Aracruz Celulose; Posse de terras indígenas; Conflitos; Identidade étnica.
2006	Teses e dissertações	UFF	Territorialidades em conflito na construção do espaço agrário capixaba	Paulo Cesar Scarim		
2006	Livros, cadernos e cartilhas	Aracruz	Uma história do povo de Aracruz	José Maria Coutinho		
2006	Artigos	FASE	A reconquista da terra indígena no Espírito Santo	FASE Revista proposta		
2007	Teses e dissertações	UFES	Concepções, crenças e atitudes de educadores indígenas de aracruz/es frente: à matemática e à educação matemática	Dóris Reis de Magalhães; Circe Mary Silva da Silva Dynnikov		Educadores Indígenas; Matemática; Comunidades Indígenas no ES.
2007	Teses e dissertações	UFES	Concepções, crenças e atitudes dos educadores tupinikim frente à matemática	Dóris Reis de Magalhães		Formação de professores; Cultura; Índios

						Tupinikim; Matemática.
2007	Teses e dissertações	UFES	Arandu renda reko: a vida da escola Guarani Mbya	Kalna Mareto Teoa		
2007	Teses e dissertações	PUC/SP	Consciência argumentativa entre as educadoras tupinikim de Aracruz - ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas	Andréa Cristina Almeida		Currículo; Educação escolar indígena; Argumentação
2007	Teses e dissertações	UFES	Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção do gênero textual oral valorizada por uma prática reflexiva	Rosalina Tellis Gonçalves		Educação Infantil; Linguagem oral; Ensino; Educação escolar Indígena; Comunicação oral; Gêneros literários.
2007	Teses e dissertações	PUC/SP	Formação continuada dos educadores indígenas tupinikim: uma experiência a ser socializada	Nilma do Carmo de Jesus		Formação continuada; História; Descrição; Relato histórico; Educação escolar indígena.
2008	Teses e dissertações	UFF	Territorialidades ambivalentes: a luta dos tupinikim e dos guarani frente à monocultura de eucalipto no ES	Adilson Pereira de Oliveira Júnior		Territorialidade; Território; Povos indígenas; Eucalipto; Monocultura
2008	Teses e dissertações	UFES	O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo	Maria das Graças Cota		
2008	Artigos	Aracruz Celulose (site oficial)	A questão indígena e a Aracruz	Aracruz Celulose (site oficial)		Questão indígena; Aracruz Celulose; Tupinikim e Guarani.
2008	Teses e dissertações	UFF	“Progresso da morte, progresso da vida”: a reterritorialização conjunta dos povos Tupiniquim Guarani em luta pela	Marilda Maracci		Conflito de racionalidades; Reterritorialização etno-ambiental; Processo

				retomada de suas terras-territórios		societário instituinte.
2008	Artigos	UFES		Os Tupinikim e a questão da luta pela terra	Maria das Graças Cota	Tupinikim; Direitos indígenas; Território.
2008	Teses e dissertações	PUC/SP		O currículo científico com o povo indígena Tupinikim: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais	Cláudio Davi Cari	Educação indígena; Currículo; Ensino de Ciências Naturais; Tupinikim; Sociointeracionismo.
2008	Teses e dissertações	UFMG		Desterritorialização e r-existência Tupinikim: mulheres indígenas e o complexo agroindustrial da Aracruz Celulose	Gilsa Helena Barcellos	Índios da América do Sul – Mulheres; Meio Ambiente – Espírito Santo; Colônias; Territorialidade humana; Desenvolvimento econômico
2008	Artigos	UFES		Os Tupinikim e a cidade: etnicidade em contexto urbano	Celeste Ciccarone; Eduardo Moreira	Mobilidade indígena; Tupinikim; Guarani; Redes Sociais; Identidade étnica;
2009	Artigos	UERJ (Revista Em Pauta)		Território e territorialidades Tupinikim	Gilsa Helena Barcellos	Tupinikim; Território; Poder; Movimentos sociais; R-Existência.
2009	Livros, cadernos e cartilhas	Lei Rubem Braga		História dos índios do Espírito Santo	Kalna Mareto Teao; Klitia Loureiro	Tupinikim; Guarani Mbiá; Aldeias Indígenas; História; ES
2009	Artigos	Juiz de Fora: EDUF JF		Tradição Tupiguarani no estado do Espírito Santo: estado da arte e pesquisas arqueológicas sobre a tradição Tupiguarani	Celso Perota	
2009	Artigos	SciELO; PG - Patologia Santa Casa de		Prevalência e impacto da cefaléia e da migrânea em uma	Renan Barros Domingues; Priscila	Cefaléia; Índios tupiniquins

		Misericórdia; UFMG	população de índios tupiniquins	Bacchetti Cezari; Jair Schmidt Filho; Milton Nunes De Moraes Filho; Mariana Novaes Pinheiro; João G. Marchior; Francine Brito; Simone Aires Domingue	brasileiros; Impacto; Migrânea; Prevalência.
2009	Teses e dissertações	UFES	A política de saúde indígena e o Sistema Único de Saúde: o caso das aldeias do Espírito Santo	Alice Pfister Sarcinelli Barbosa	Índios sul-americanos; Políticas de saúde.
2011	Artigos	UFES	O movimento indígena e o movimento indigenista	Arlete M. Pinheiro Schubert	In: Culturas e história dos povos indígenas.U FES-NEAAD
2011	Artigos	Revista Eletrônica Nuevos Mundos	Entre as vilas e sertões: trânsitos indígenas e transculturações nas fronteiras do Espírito Santo (1798-1840)	Vânia Maria Losada Moreira	Transculturação; Índios; Vila indígena; Sertão; Zonas de contato.
2011	Teses e dissertações	UFES	Ruínas de saberes e lugares conhecidos: educação e narrativas de (re)existência tupinikim nas lutas por territorialidade (2004-2007)	Arlete M. Pinheiro Schubert	Tradição oral; Memória; Narrativa; Índios – Educação.
2011	Livros, cadernos e cartilhas	ISAEC/DAI - COMIN	Povo Tupinikim: memória e resistência – fortalecendo a identidade  Semana dos Povos Indígenas de 2011	Cledes Markus (Org.)	Índios; Tupinikim; Identidade; Memória; Cultura.
2012	Teses e dissertações	UFES	O teatro do poder e o Teatro do oprimido: formas de resistência e intervenção social em Caieiras Velha. Aracruz-ES (2010-2011)	William Berger	
2013	Teses e dissertações	UFES	O Território, cultura, identidade: Os tupinikim de Caieiras Velha após as retomadas de suas terras.	Gleidiane A. Dantas Vicente	

2013	Teses e dissertações	USP (Museu de arqueologia e etnologia/ Programa de pós-graduação em arqueologia)	Arqueologia do estado do Espírito Santo: Subsídios para gestão do patrimônio arqueológico no período de investigação acadêmica de 1966 a 1975	Henrique Antônio Valadares Costa	
2013	Artigos	UFES	Saberes e fazeres da educação escolar indígena das comunidades Tupinikim e Guarani do Espírito Santo	Andrea Cristina Almeida; Arlete M. P. Schubert; Claudio Cari; Ozirlei Marcilino	In: Educação do Campo – Diálogos Interculturais em Terras Capixabas
2013	Artigos	UFES	Lutas territorialidade Tupinikim: aprendizados para uma educação do campo	Arlete M. P. Schubert; Erineu Foerste	In: Educação do Campo – Diálogos Interculturais em Terras Capixabas
2014	Teses e dissertações	UFES	Educação escolar tupinikim e guarani : experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo	Ozirlei Teresa Marcilino	Educação multicultural; Índios – Aracruz - ES; Educação; Práxis (Filosofia); Professores; Formação.
2014	Teses e dissertações	PUC/SP – Centro de Língua Portuguesa	A semântica global em práticas discursivas indígenas tupiniquins.	Adriana Recla	Análise do discurso; Semântica global; Práticas discursivas; Tupiniquins; Ethos discursivo.
2014	Livros, cadernos e cartilhas		A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim de Aracruz	Jocelino da S. Quiezza	Ed. OIKOS
2015	Teses e Dissertações	UFES	O tupi na aldeia Tupinikim de Caieiras Velha em Aracruz-ES: A questão de política linguística.	Felipi Siqueira Firmino	Política Linguística; Educação indígena; Ensino do Tupi.
2015	Artigo	UFES	O desafio indígena para a educação infantil	Arlete M. P. Schubert	In. Foerste. et al. Educação

						do campo e infâncias.
2015	Teses e dissertações	UFES	Práticas de militância nômade. Experimentações rebeldes e novas estéticas de lutas no contemporâneo	Fernando P. Schubert		Movimentos Sociais; Militância; Estado; Resistências; Políticas Públicas.
2015	Teses e dissertações	UFF	Território e Identidades Guarany Mbya do E.Santo (1967-2006)	Kalna Mareto Teao		
2016	Teses e dissertações	UFSC		Mauro Carvalho		
2016	Teses e dissertações	UNB/ Instituto de Letras	Etnologia indígena: Revitalização da identidade cultural e linguística Tupinikim do Espírito Santo	Valdemir de Almeida Silva		Educação indígena; Sociolinguística; Ecolinguística; Revitalização Linguística, Identitária e Cultural
2016	Teses e dissertações	PUC/SP (Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais)	Povos indígenas no Espírito Santo: uma história de luta e resistência	Cláudio Ernani Litig		
2017	Artigos	Revista Educ. Matemática em Pesquisa. São Paulo, v.19, n.2, 409-420	A história da matemática contribuindo para a formação de professores indígenas: um olhar sobre a perspectiva sociocultural	Jonisario Littig; Leonardo Correia Alves; Lidiane Lahass		
2018	Teses e dissertações	Museu Nacional - UFRJ	Políticas de língua em área Tupinikim: O caso Tupinikim de Caieiras Velhas, Aracruz- ES	Jocelino Silveira Queizza		
2018	Teses e dissertações	Museu Nacional - UFRJ	O tupi-antigo (Tupinamba) como língua etno-identitária do povo Tupiniki: Análise da produção escrita em tupi antigo elaborada na escola indígena C.Velha-Aracrus-ES	Flavia da Silveira Queizza Monteiro		Tupi-antigo; da língua ancestral; Morfossintaxe Tupi-Guarani

	2018	Teses e dissertações	Museu Nacional - UFRJ	Viver em língua Nhandeva (Mulher falando)	Sandra Benites	
	2018	Livros, cadernos e cartilhas	Editora APPRIS	Lutas territoriais Tupinikm. Lugares e saberes conhecidos	Arlete M. Pinheiro Schubert	

**Fonte:** Organizado pela autora.



## Relatórios

Ano	Tipo	Instituição	Título	Autor
1976	Relatórios	UFES	Relatório de Estudos Socio-econômico realizado na comunidade C.Velha e adjacências	
1977	Relatórios	UFES	Os tupiniquins no ES	Celso Perota
1979	Relatórios	FUNAI	Relatório da eleição de área para reserva indígena tupiniquim no estado do espírito santo	FUNAI
1994	Relatórios	FUNAI	Relatório final de re-estudo da identificação das terra indígenas Caieiras Velha, Pau Brasil e Comboios	FUNAI
2004	Relatórios	FUNAI	GT/FUNAI – Gasoduto Cacimba-Vitória	Celeste Ciccarone; Sandro J. Da Silva; Marcia Malheiros; José Bessa; Felipe Berocan Veiga; e Valeria Silva Da Luz
2006	Relatórios	RHEA	Prospecção arqueológica na área do aterro industrial da AMBITEC. Aracruz-Es	RHEA C. Machado Lopes
2005	Relatórios	BIODINÂMICA	Diagnóstico Prospectivo Gasoduto Cacimbas Vitória Relatório final	
2006	Relatórios	RHEA Estudos & Projetos Ltda. e CEPEMAR (Serviço de consultoria em	Diagnóstico arqueológico na área do projeto de expansão da portocel- Aracruz (Relatório técnico 005/006)	RHEA Estudos & Projetos Ltda. e CEPEMAR (Serviço de consultoria em meio ambiente)

		meio ambiente)		
2006	Relatórios		Prospecção arqueológica na área do aterro industrial da AMBITEC	Christiane Lopes Machado
2007	Relatórios	RHEA Estudos & Projetos Ltda. N. 016	Caracterização arqueológica em áreas da Aracruz Celulose S/A no estado do Espírito Santo	RHEA Estudos & Projetos Ltda.
2009	Relatório		Levantamento do Potencial Arqueológico da reserva ecológica dos manguezais de Piraquê-e-Açu e Piraquê-Mirim	Henrique Valadares Costa
2009	Relatório	IPHAN	Estaleiro do E.Santo. Diagnósticos arqueológico apres.ao Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico	Celso Perota
2010	Relatório	ANAI	Estudo Etnoambiental: Terra Indígena Tupinikim e Terra Indígena Comboios. Vol. I e II	ANAI
2010	Relatório	RHEA	Diagnóstico arqueológico para estudo de impacto ambiental do aterro de resíduos industriais da Fibria	RHEA 2010-019

**Fonte:** Organizado pela autora a partir da Tabela Base do Inventário.

## **Lista de Publicações do grupo de Pesquisa Parceria e Educação do Campo**

### **Coleção Educação e Culturas**

1. ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino  
A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola/  
Patrícia Gomes Rufino Andrade - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018  
213p.; 21 cm (Educação e culturas)
  
2. COUTINHO, Lavínia Cardoso.  
Queimado: negritude, política e liberdade/  
Lavinia Cardoso Coutinho/- 1 ed. Curitiba: Appris, 2021  
135p.; (Educação e Cuturas)
  
3. DELBONI, Juber Helena Baldotto  
A escola com classes multisseriadas: memórias na mediação fotográfica/  
Juber Helena Baldotto Delboni - 1. ed.- Curitiba: Appris, 2018  
187p.; 21 cm (Educação e culturas)
  
4. DETTMANN, Jandira Marquardt  
Uma professora pomerana na escola: culturas, língua e educação /  
Jandira Marquerdt Dtemmann - 1. E - Curitiba: Appris, 2018  
129p.: 23 cm (Educação e Culturas)
  
5. HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes  
Educação e língua pomerana: experiências de (re) afirmação cultural/  
Adriana Vieira Guedes Hartuwig - 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2018.  
155p.; 21 cm (Educação e culturas)
  
6. JESUS, Janinha Gerke de

- Formação e profissão docente do campo/  
Janinha Gerke de Jesus - 1. ed.- Curitiba: Appris, 2018.  
241p. :23 cm (Educação, tecnologia e transdisciplinaridades).
7. MORETO, Charles  
Gerações de professores do campo /  
Charles Moreto. - 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2018.  
183p.; 23 cm (Educação & culturas)
8. Peizini, Angela Maria Leite  
Escola, cultura e comunidade: a educação do campo em um contexto de  
Fronteiras/Angela Maria Leite Peizini. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018  
187p.; 23 cm (Educação e culturas)
9. SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro  
Lutas territoriais Tupinikim: saberes e lugares conhecidos/  
Arlete Maria Pinheiro Schubert. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.  
201p.; 21 cm (Ciências Sociais)
10. FOERSTE. E.; PAIVA, J. M.; et. al.  
Espectros da educação social  
Erineu Foerste; Jacyara S. de Paiva; Katia C. Norões; Verônica R. Müller  
1 ed. Curitiba: Appris, 2020.  
357p. 23 cm. (Educação e culturas).
12. KOELER, Edineia.  
Uma professora Pomerana.  
Edneia Koeler. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.  
(Educação e Culturas)
13. NICKEL, Mônica  
Educação do campo: formação continuada de professores na prática/

Mônica Nickel. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018  
213p. cm (Educação e Culturas)

14. HEHR, Roseli Gonoring

Produção escrita na Educação do Campo

Roseli Goroning Hehr. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

129 p.; 23 cm (Educações e Culturas)

15. SANTOS, Júlio de Souza

Experiências geográficas e educação/

Júlio dos Santos de Souza. 1. Ed.; Appris, 2018

263p.; 23 cm (Educação9 e Culturas)

16. CARVALHO, Mauro

Tempo, aspecto e modalidade na língua Mbya Tambeope

Mauro Carvalho: Appris (no prelo)

**Coleção Educação do Campo: diálogos interculturais**

1. Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas/

Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão, Rogério Caliari, org.

- Vitória, ES: EDUFES, 2012

358 p.: il. - (Educação do campo: diálogos interculturais)

2. Cartas de Professores do Campo/

Erineu Foerste... [et al.],

Organização. - Vitória, ES: EDUFES, 2012

400 p.; 22 cm - (Educação do campo. Diálogos interculturais)

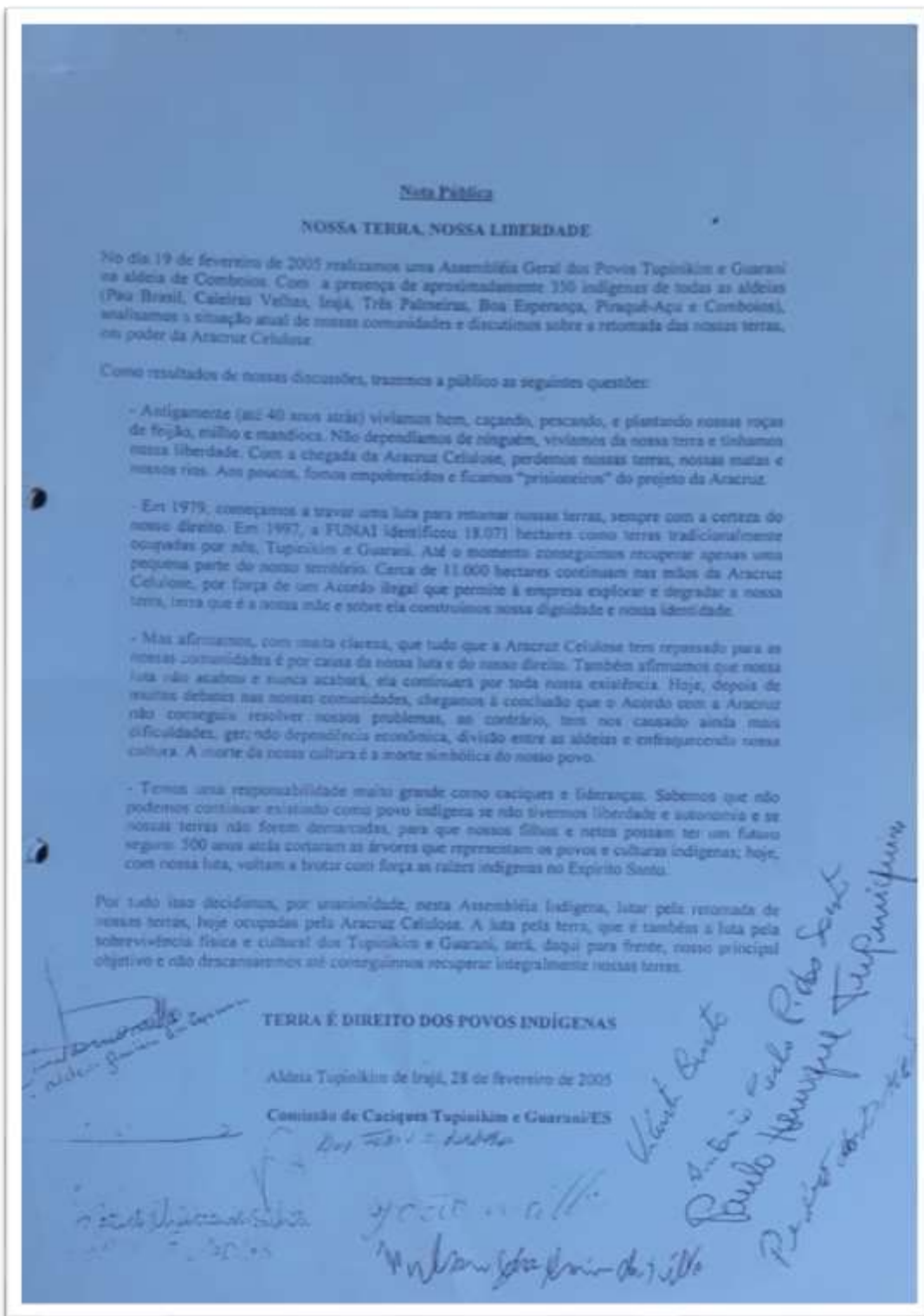
3. Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em

Educação / Bernd Fichtner... [ et al.] orgs. - Vitória: EDUFES, 2012.

4. Educação do campo: saberes e práticas / Adenilde Stein Silva *et al.*, Organizadores - Vitória, ES: EDUFES, 2012.  
359 p. 22 cm
5. Educação do campo. Diálogos interculturais em terras capixabas. A. Merler; Erineu Foerste, E. *et al.* (Orgs.). Vitória: Edufes. 2012.
6. Culturas: Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo Erineu Foerts; Gerda Margit-Foerste. (Orgs). Vitória: Ministério da Educação/SECADI, 2014.
7. Educação do Campo e Infâncias. FOERSTE, E. *et al* – e ed. (Orgs). Curitiba: CRV, 2015  
336p.
8. Mulheres Pomeranas: vozes silenciadas SILLER, Rosali Rauta; PLASTER, Josiane Arnholz; ULRICH, Claudete Beise; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu; TRESSMAN, Ismael. São Carlos: Pedro & João, 2019.

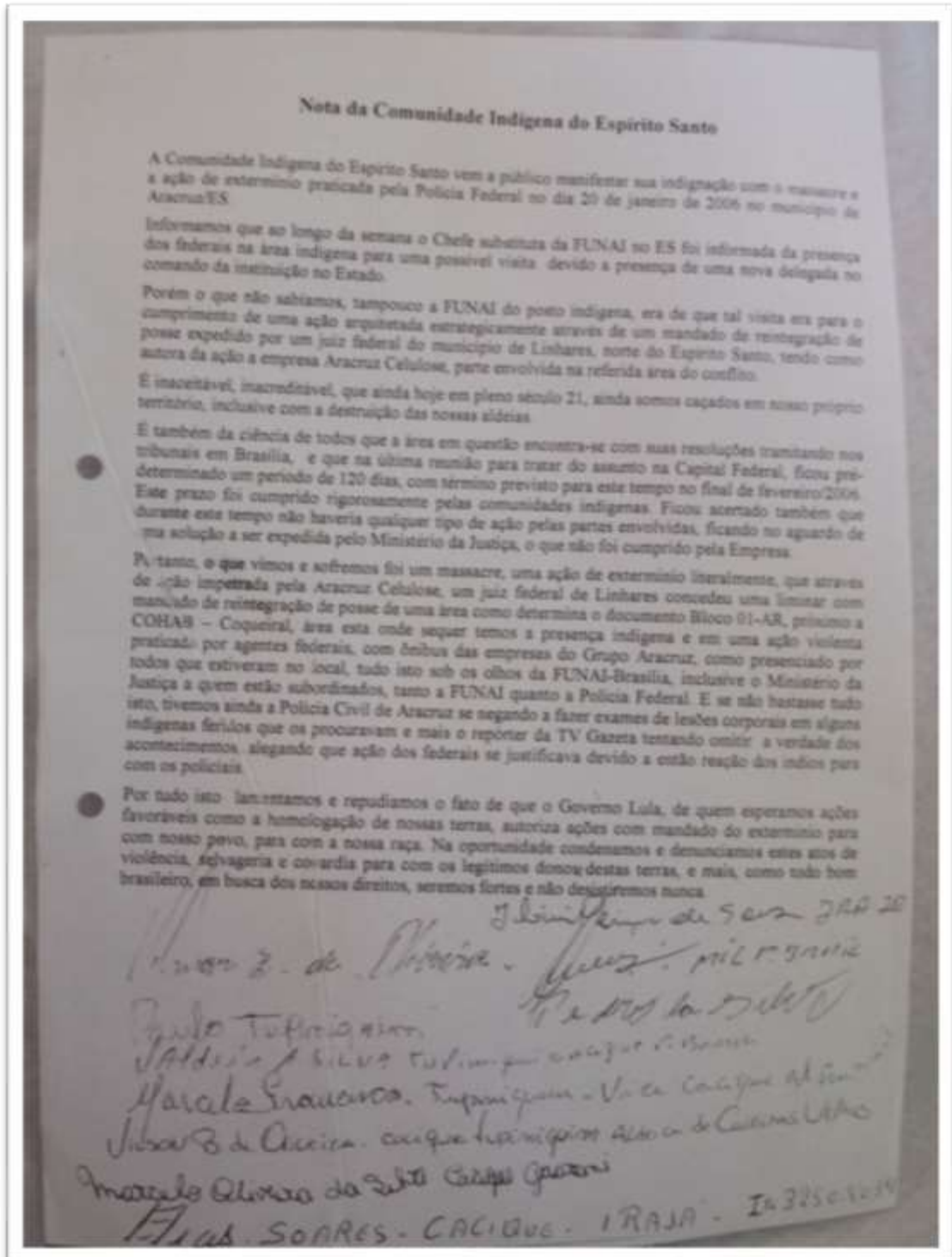
Nota Pública (folha 1 e 2) anunciando o fim da trégua e o início da terceira autodemarcação da terra indígena.

Folha 1.



Fonte: Arquivo pessoal.

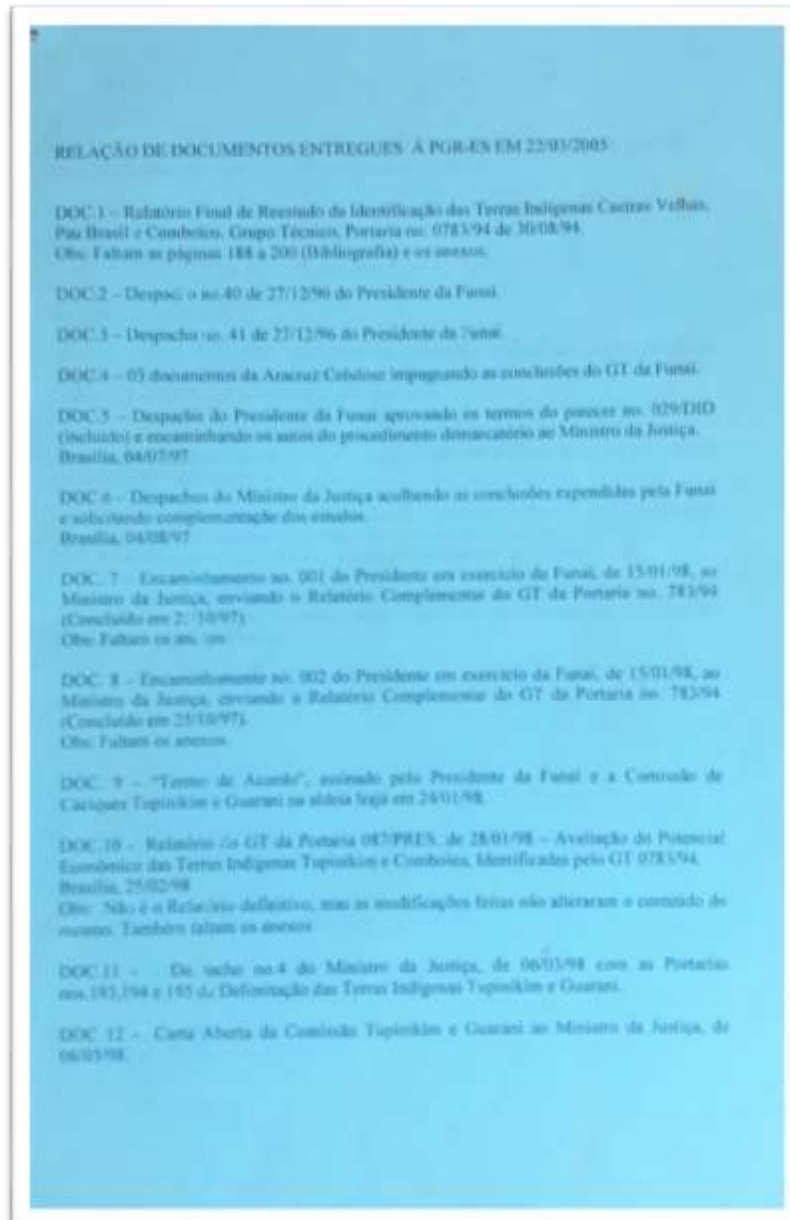
Folha 2. Deliberação da assembleia dos Povos Indígenas Tupinikim e Guarani em 2005.



Fonte: Arquivo pessoal.



Comunicação ao MPF . Acontecimentos nas aldeias no período da  
autodemarkaçãoterritorial (2005)



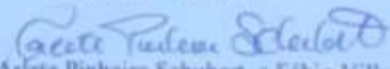
Vitória 07 de março de 2005

Ao  
Procurador Chefe do Ministério Público Federal  
Dr. José Nilson de Lirio

Estamos encaminhando a Nota Pública da Assembléia Indígena Tupinikim e Guarani. Nessa Assembléia foi decidido retomar a luta pela terra que está em poder da empresa Aracruz Celulose.

Os índios estão aguardando uma audiência com a Dra. Luciana, que no momento não se encontra no Estado. Entrementes estamos fazendo alguns encaminhamentos que facilitem esse diálogo com os indígenas. Por esse motivo solicitamos uma audiência o mais breve possível com o senhor para conversarmos, sobre os últimos acontecimentos nas aldeias e colocar alguns documentos para a sua apreciação.

Atenciosamente,

  
Arlete Pinheiro Schubert e Fábio Villas  
- assessoria da Comissão de Caciques -

Telefone contato: 3322-6330  
3223-7436

**Fonte:** Arquivo pessoal.

Terceira autodemarcação (2005)



Fonte: arquivo Fase

Lideranças em ação. Autodemarcação (2005)



Fonte: arquivo Fase

“O tempo-guerra” – Matéria sobre a destruição das duas aldeias indígenas pela Polícia Federal. Revista *Regenwald Report* (2006)



● Mit Maschinen der Pflanzfirma Aracruz werden die von den Tupiniki- und Guarani-Indianern errichteten Hütten niedergewalzt.



## Der Tempo-Krieg

In Brasilien räumten Polizeitrupps brutal zwei indigene Dörfer und verletzten 13 Menschen. Es geht um die Zellstoff-Produktion, auch für unsere Papiertaschentücher.

Am 20. Januar 2006 kehrten in Brasilien wieder Verhältnisse zurück, wie sie zu Zeiten der Militärdiktatur 1964 bis 1985 geherrscht haben, als Menschenrechte systematisch verletzt wurden. 120 Polizisten überfielen im Bundesstaat Espírito Santo mit brutaler Gewalt Siedlungen der indigenen Völker Tupinikim und Guarani, um sie von einem 11.000 Hektar großen Grundstück zu vertreiben. Die Polizei setzte Gummigeschosse und Tränengas ein und jagte die Opfer eine Stunde lang per Hubschrauber. Bei dem Angriff wurden mindestens 13 Tupinikim und Guarani teils schwer verletzt und Häuser zerstört. Das Land hatten die Indigenen im Sommer 2005 friedlich besetzt, nachdem der Zellstoff-Riese Aracruz Cellulose es fast 40 Jahre lang illegal genutzt hatte. Obwohl nach Studien der staatlichen indianenbehörde FUNAI die dort heimischen Tupinikim und Guarani die rechtmäßigen Besitzer des Landes sind, hatte Aracruz sich eigen-



Vilmir Benedito de Oliveira wurde bei dem Überfall von Gummigeschossen getroffen. Er ist Präsident der indigenen Assoziation der Tupinikim und Guarani.

gewilligt, das Gebiet an die Indianer zurückzugeben.

Der Rückfall in die Zeiten staatlicher Willkür und politischer Repressionen ist umso schlimmer, als in Brasilien die Verfassung allen Bürgern die Menschenrechte garantiert und das Land heute von einem Ex-Arbeitsführer regiert wird, der während der Militärdiktatur selbst verfolgt wurde: Präsident Lula da Silva.

Nachdem die FUNAI den Landtitel der Indigenen anerkannt und die frühere Justizministerin Ivo Figueiredo dies bestätigt hatte, hatte Aracruz stets behauptet, es werde keine Gewalt gegen die Indianer angewendet. Offenbar spielte der Einsatz bei der Polizeiaktion trotzdem eine wichtige Rolle. Die schweren Mähdrescher, mit denen indigene Häuser in Córrego do Ouro und Olho de Água zerstört wurden, stammten von Aracruz. Die beiden regionalen FUNAI-Vertreter Romário Batista und Mateo Ferreira de Oliveira bestätigten, sie seien von Polizeitruppen

Fonte: Arquivo pessoal.

Outdoor em Coqueiral da Aracruz (2006). Financiada por empresários da região.



**Fonte:** arquivo Fase

Lideranças indígenas: Deusdeia (Tupinikim) e Marcelo (Guarani) durante a reconstrução da aldeia Olho D'água (2006)



**Fonte:** Arquivo Fase

Noite Cultural (2019). José Sizenando, liderança da primeira autodemarcação



**Fonte:** arquivo pessoal.

José Luiz, liderança na segunda autodemarcação e coordenador da Comissão de Caciques em 2019



**Fonte:** arquivo pessoal.

Participantes do Seminário Políticas Indígenas. Fase local. Aldeia. C. Velha (2017)



**Fonte:** Arquivo do Centro cultural Tupinikim

