

**Universidade do Estado do Pará – UEPA**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG**



**ELSON MATEUS MONTEIRO SOUSA**

**Intercientificidade geográfica: viagem em torno da territorialidade dos  
professores indígenas**

**Belém/PA**  
**Outubro-2021**

# **Intercientificidade geográfica: viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas**

## **Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**

**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA.**

---

Sousa, Elson Mateus Monteiro

Intercientificidade geográfica : viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas /Elson Mateus Monteiro Sousa ; Adolfo da Costa Oliveira Neto, orientador, 2021.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

1.Geografia humana 2.Geografia cultural 3.Professores indígenas 4. Professores- Formação 4. Índios – Educação I. Oliveira Neto, Adolfo da Costa (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 304.2

---

Elaborada por Celina Almeida – CRB-2/392

## FOLHA DE AVALIAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Belém/PA, 19 de Outubro de 2021.

**Resultado Final:** \_\_\_\_\_

**Nota:** \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

**Orientador:** Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto (PPGG-UEPA)

\_\_\_\_\_

**Examinadora interna:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cátia Oliveira Macedo (PPGG-UEPA)

\_\_\_\_\_

**Examinador externo:** Prof. Dr. José Gilberto de Souza (PPGG-UNESP)

\_\_\_\_\_

## EPIGRAFE

“A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. ‘Filho, silêncio’. A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: ‘Silêncio’. Esse é também o significado do recolhimento. Quem dera eu pudesse fazer uma mágica para nos tirar desse confinamento, que pudesse fazer todos sentirem a chuva cair. É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado e depois Coragem”.

Ailton Krenak, 2020

“O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado.

Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”.

Byung-Chul Han, 2015

## **DEDICATÓRIA**

*A todos nós, vítimas desse momento tão triste de nossa história  
Em especial a minha avó Nevelina da Silva Monteiro e aos sábios do povo Assurini do Trocará  
Nunca serão esquecidos!*

SOUSA, E.M.M. **Intercientificidade geográfica**: viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Pará - UEPA, Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG. Belém, Pará, Brasil, 2021.

## RESUMO

Nas primeiras décadas do século XXI observa-se que a política indígena do estado do Pará tem se consolidado, particularmente no âmbito da educação escolar indígena e nos cursos de formação de professores, bem como no surgimento de organizações e associações indígenas, muitas das quais protagonizadas por profissionais ligados a área da educação. Considerando este contexto e cientes de que a inserção da territorialidade como um eixo central nas políticas escolares indígenas passa, necessariamente, pelas concepções dos professores indígenas, conforme Sousa e Oliveira Neto (2020), o objetivo da dissertação é compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas a partir do diálogo intercientífico. Este objetivo é justificado por se tratar de um exercício de compreender como se articulam o respeito às concepções de territorialidade indígenas e a educação escolar, duas demandas prioritárias para o movimento indígena, e de como os seus principais interlocutores tem avaliado o atual modelo de educação escolar indígena. Para lograr êxito neste diálogo, optamos, inicialmente, por realizar um aprofundamento teórico a partir de Sack (1986) e Bonnemaïson (2003) que expressam, através de seus fundamentos teóricos-epistemológicos, duas concepções de territorialidade distintas e que nos auxiliam, no decorrer deste processo investigativo, a compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas. Recorremos, em termos metodológicos, a abordagem de estudo qualitativa e a um tipo de pesquisa descritiva, tendo, como procedimentos metodológicos a revisão de literatura, a revisão bibliométrica, o levantamento documental, as entrevistas qualitativas remotas, culminando, por fim, no diálogo intercientífico, caracterizado pela elaboração de novos paradigmas de apreensão do real e comunicação entre saberes, no limiar entre a epistemologia e a hermenêutica (Leff, 2011). De acordo com a análise efetuada, as concepções de territorialidade dos professores indígenas acionam pelo menos quatro perspectivas distintas e não excludentes, sendo uma associada as culturas indígenas e o território como um espaço de afirmação das práticas ancestrais/cosmológicas e geosimbólicas, uma perspectiva funcional que concebe a territorialidade como uma dimensão de afirmação etno-política sobre os territórios indígenas em disputa, uma associada a espiritualidade na qual os encantados comparecem como elementos importantes para a organização territorial e, por fim, a territorialidade como um eixo central das atividades das escolas indígenas e que, dentro desta perspectiva, auxilia estes povos a transmitirem suas concepções de territorialidade.

**Palavras-chave:** Territorialidade. Geografia Cultural. Discursos. Professores Indígenas. Amazônia.

SOUSA, E.M.M. **Geographical inter-scientificity**: a journey around the territoriality of indigenous teachers. Masters dissertation – Pará State University, Graduate Program in Geography. Belém, Pará State, Brazil, 2021.

## ABSTRACT

In the first decades of the 21st century it is observed that the indigenous policy of the state of Pará (Brazil) has been consolidated, particularly within the scope of indigenous school education and in teacher training courses, as well as in the emergence of indigenous organizations and associations, many of which led by professionals in the education field. Considering this context and aware that the insertion of territoriality as a central axis in indigenous school policies necessarily passes through the concepts of indigenous teachers, according to Sousa and Oliveira Neto (2020), the objective of the research is to understand the concepts of territoriality of indigenous teachers from the dialogue interscience. This objective is justified because it is an exercise in understanding how respect for indigenous concepts of territoriality and school education are articulated, two priority demands for the indigenous movement, and how its main interlocutors have evaluated the current model of indigenous school education. To achieve success in this dialogue, we opted to carry out a theoretical study based on Sack (1986) and Bonnemaïson (2003) who express, through their theoretical fundaments, two distinct conceptions of territoriality and that helped us, in the course of this investigative process, to understand the conceptions of territoriality of indigenous teachers. We used, in methodological terms, the qualitative study approach and a type of descriptive research, having, as methodological procedures, the literature review, the bibliometric review, the documentary survey, the remote qualitative interviews, culminating in the inter-scientific dialogue, characterized by the elaboration of new paradigms of apprehension of the real and communication between knowledge, on the threshold between epistemology and hermeneutics (Leff, 2011). According to the analysis carried out, the concepts of territoriality of indigenous teachers trigger four distinct and non-excluding perspectives, one associated with indigenous cultures and the territory as a space for affirming ancestral/cosmological and geosymbolic practices, a functional perspective that conceives territoriality as a dimension of ethno-political affirmation on indigenous territories, one associated with spirituality in which the enchanted appear as important elements for territorial organization and, finally, territoriality as a central axis of the activities of indigenous schools and which, within this perspective, helps these peoples to transmit their conceptions of territoriality.

**Key-Words:** Territoriality. Cultural Geography. Indigenous Teachers. Discourses. Amazon.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01:** Síntese da Metodologia Utilizada na Revisão Bibliométrica.
- Figura 02:** Distribuição dos trabalhos analisados (por ano).
- Figura 03.** Os 10 autores com maior impacto, a partir do número de citações.
- Figura 04.** Palavras-Chave da Concepção de Territorialidade de David Sack.
- Figura 05.** Palavras-Chave da Concepção de Territorialidade de Joel Bonnemaïson.
- Figura 06.** Atuais Princípios da Educação Escolar Indígena.
- Figura 07.** Estatísticas da Educação Escolar Indígena (2000-2020).
- Figura 08.** Povos atendidos pela Lic. Int. Indígena da UEPA (2012-2020).
- Figura 09.** Distribuição geográfica das Escolas Indígenas por Regiões de Integração.
- Figura 10.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade da participante 01.
- Figura 11.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade da participante 02.
- Figura 12.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade da participante 03.
- Figura 13.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade da participante 04.
- Figura 14.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade do participante 05.
- Figura 15.** Palavras-Chave da Concepção de territorialidade do participante 06.
- Figura 16.** Serra das Andorinhas: território histórico do povo Suruí-Aikewara.
- Figura 17.** Objetos antigos dos sítios arqueológicos do Povo Borari de Alter-do-Chão.
- Figura 18.** Placa de identificação da TI Maró

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**APISSPA** – Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Pará

**CEEIND** – Coordenação de Educação Escolar Indígena

**CEE** – Conselho Estadual de Educação do Pará

**CITA** – Conselho Indígena Tapajós-Arapyuns

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CONEEI** – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

**COIAB** – Conselho Indígena Intercomunitário Arapiuns Borari

**COPIAM** - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena

**EIB** – Modelo Intercultural Bilíngue de Educação Escolar Indígena

**FAPESPA** – Fundação Amazônia Paraense de Amparo a Estudos e Pesquisas

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IPPCS** – Instituto de Pesquisa Projeto Cartografando Saberes

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação

**MPF** – Ministério Público Federal

**NUFI**- Núcleo de Formação Indígena

**PPGEEI** – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena

**PNEEI** – Plano Nacional de Educação Escolar Indígena

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

**SIL** – Summer Institute of Linguistics

**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

**SEMEC**- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio

**TCLE** – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

**TI** – Terra Indígena

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UNIFESSPA** – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**UVA** – Universidade Vale do Acaraú

# SUMÁRIO

## **Introdução**

### **Capítulo 01: A Territorialidade enquanto conceito geográfico: um aprofundamento a partir de Robert David Sack e Joel Bonnemaison..... Pag.16**

- 1.1 Sack: A territorialidade como estratégia de controle ..... 20
- 1.2 Joel Bonnemaison: A territorialidade étnico-cultural..... 28
- 1.3 Sack e Bonnemaison: pensando categorias para o diálogo intercientífico.....36

### **Capítulo 02: Formação de professores indígenas.....Pag.39**

- 2.1. Entre o assimilacionismo e o protagonismo: formação de professores indígenas no Brasil.....40
- 2.2. Formação de professores indígenas no estado do Pará: uma breve retrospectiva.....55

### **Capítulo 03: Viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas.....Pag. 64**

- 3.1. Detalhamento Metodológico: refletindo sobre as entrevistas remotas na pandemia.....65
- 3.2. Dialogando com os professores indígenas.....70

### **Capítulo 04: Territoriality, Territorialité e Mãe-Terra: estabelecendo um dialogo intercientífico.....Pag.109**

- 4.1 Das nossas ciências ao diálogo intercientífico: fundamentos teóricos e metodológicos.....110
- 4.2 Territoriality, Territorialité e Mãe-Terra: interfaces e significados.....115
  - 4.2.1 Os locais sagrados indígenas como geosímbolos: uma aproximação a partir da geografia cultural.....115
  - 4.2.2 Demarcações dos territórios indígenas e a perspectiva da territorialidade como uma dimensão de afirmação etno-política.....120
  - 4.2.3 A territorialidade indígena e a relação com o sagrado: o caso dos encantados e da mãe-terra.....127
  - 4.2.4 A territorialidade como um eixo da educação escolar indígena a partir das concepções dos professores indígenas.....130

### **Conclusão.....Pag. 136**

### **Referencias.....Pag.138**

## **Interlocutores da Pesquisa e datas das entrevistas**

- **Participante 01:** Indígena do povo Arapyun. Professora de rede municipal de ensino em Santarém. Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. Mestranda do PPGEI-UEPA e do PPGSA-UFPA. Entrevista realizada em 05/04/2021;
- **Participante 02:** Indígena do povo Borari. Pedagoga. Professora na aldeia Alter-do-Chão. Conselheira Indígena do CITA. Presidente da Associação *Iwipurãga* (lugar bonito, em tradução do Nheengatu para a língua portuguesa). Entrevista realizada em 09/04/2021;
- **Participante 03:** Indígena do Povo Arapyun. Diretora e Professora de Escola Indígena em território Borari. Mestranda do PPGEI-UEPA. Entrevista realizada em 13/05/2021;
- **Participante 04:** Indígena do Povo Kumaruara. Professora de rede municipal de Santarém. Mestranda do PPGEI-UEPA. Pesquisadora do IPPCS. Entrevista realizada em 01/06/2021.
- **Participante 05:** Indígena do povo Karajá, que convive na Terra Indígena Mãe-Maria com o povo Gavião Kyikatejê. Professor e Diretor de Escola Indígena em território Kyikatejê. Graduado em Geografia (Licenciatura/Bacharelado). Mestrando do PPGEI-UEPA. Entrevista realizada em 02/06/2021.
- **Participante 06:** Indígena do povo Suruí-Aikewara. Graduado pela Licenciatura Intercultural Indígena. Especialista em Docência em Educação Escola Indígena. Professor de história em Escola Indígena Suruí. Mestrando do PPGEI-UEPA. Membro da APISSPA (Associação dos professores indígenas do Sul e Sudeste do Pará). Entrevista realizada em 21/06/2021.

## INTRODUÇÃO

Uma das demandas prioritárias por parte do movimento indígena no Brasil atualmente é a educação escolarizada nas aldeias. Embora não exista um consenso propriamente dito entre os mais de 200 povos originários, nos termos das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI's), prevalece o entendimento de que o modelo a ser efetivado nos currículos e nas práticas nas escolas indígenas deve ser o modelo de Educação Intercultural-Bilíngue (EIB).

A partir da emergência do modelo EIB, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, a categoria dos professores indígenas têm gradativamente assumido o protagonismo na formulação e na execução das políticas educacionais referentes a seus povos. Tal protagonismo é frequentemente ressaltado nas conferências, que tem sido pensadas e coordenadas justamente pelos professores indígenas de norte a sul do Brasil.

Na II CONEEI, realizada no ano de 2018, foram cinco eixos temáticos que nortearam os debates realizados, sendo o eixo III especificamente intitulado formação e valorização dos professores indígenas, reconhecendo que devem ser garantidos, a estes profissionais, condições de serem “mediadores<sup>1</sup> e articuladores entre saberes indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2018, p.20).

No que se refere especificamente ao contexto paraense, a política indigenista estadual está em franco processo de consolidação, particularmente no âmbito da educação escolar indígena e nos cursos de formação de professores, resultando na criação da coordenação de educação escolar indígena (CEEIND), vinculada a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), da licenciatura intercultural indígena e do mestrado profissional em educação escolar indígena, vinculados a Universidade do Estado do Pará (UEPA), além do surgimento e fortalecimento de organizações e associações indígenas, muitas das quais coordenadas por professores indígenas. Com efeito, esta categoria têm gradativamente assumido posições centrais em cargos públicos e de representação política ou então prosseguindo seus estudos em ambiente acadêmico.

Considerando este contexto, bem como a afirmação de que a atuação dos professores indígenas “deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interesistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos (não-

---

<sup>1</sup> Quando os professores indígenas assumem para si a tarefa de serem “mediadores” significa dizer que se encontram entre duas (ou até mais) formas de pensar distintas e, portanto, se enxergam com a responsabilidade de produzir as sínteses entre o conteúdo curricular oficial e os saberes (as ciências) indígenas, ou seja, de levar adiante uma escola indígena que responda as demandas destes povos.

indígenas)” (LUCIANO, 2019, p.67) tendo como um dos eixos centrais a territorialidade, concebida como um conjunto de “relações ancestrais fundamentais para a autoafirmação identitária e continuidade histórica de cada povo” (LUCIANO, 2019, p.183), lançamos o seguinte questionamento: Como compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará a partir do dialogo intercientifico?

Este questionamento é relevante por se tratar de um exercício de compreender como se articulam o respeito às concepções de territorialidade e a educação escolar, duas demandas prioritárias para o movimento indígena, e de como os seus principais interlocutores têm avaliado o atual modelo de educação escolar indígena, tendo em vista que no modelo intercultural-bilíngue a territorialidade frequentemente é concebida como central nos componentes curriculares, nas práticas pedagógicas e na própria gestão desta modalidade de educação, de tal modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação básica (Resolução CNE/CEB n.05) afirmam que um dos princípios desta modalidade de educação deve ser a “centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos”. (BRASIL, 2012, p. 03, Art. 4º, I).

Considerando, então, que a inserção da territorialidade nas políticas escolares indígenas passa, necessariamente, pelas concepções dos professores indígenas, infere-se que este grupo social têm suscitado, especialmente nos ambientes de debate público, pensamentos originais – enfatizamos aqui a pluralidade no termo - sobre o conceito de territorialidade, que necessitam ser compreendidos pelo pensamento geográfico, o que pressupõe um enfoque teórico-metodológico que permita o diálogo com estes profissionais. Para lograr êxito neste dialogo, optamos por realizar um aprofundamento teórico a partir de certas concepções que auxiliam a compreender o que é a territorialidade e as implicações desta no espaço-geográfico e nas relações socioculturais, assim como na educação.

Neste sentido, uma análise aprofundada das obras de Sack (1986) e Bonnemaïson (2003, 2012) revela-nos que seus fundamentos teóricos expressam, de forma mais incisiva do que os outros autores, duas concepções de territorialidade distintas, sendo uma ligada à racionalidade, a objetividade e a funcionalidade e a outra ligada a subjetividade, a identidade e as relações entre cultura e território. São estas duas perspectivas que nos auxiliarão, no decorrer deste processo

investigativo, a compreender as demais concepções de territorialidade que emergirão ao longo desta dissertação.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, com cada um deles abarcando um objetivo específico, subordinado ao objetivo geral. No primeiro capítulo o objetivo definido consistiu em identificar a territorialidade nas obras de Bonnemaïson e Sack. Com efeito, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os fichamentos/resenhas e os mapas bibliométricos que, por sua vez, tiveram como fontes de dados as principais bases de dados acadêmicos (Portal CAFE/CAPES, *Scopus* e *Web of Science*), além dos artigos e livros que compõem o pensamento dos citados autores.

No segundo capítulo, definimos como objetivo descrever a formação de professores indígenas no estado do Pará. Para alcançá-lo, utilizamos como procedimento metodológico o levantamento documental a partir da identificação e análise dos principais documentos norteadores da política de formação de professores indígenas no estado do Pará, particularmente após a transição, a nível nacional, para o modelo intercultural-bilíngue, na década de 1980. Novamente tomamos os fichamentos/resenhas como instrumentos de coleta de dados, porém, diferentemente da etapa anterior, as fontes de dados foram as bases de dados de instituições educacionais (UEPA, SEDUC-PA, INEP) assim como documentos norteadores da política nacional e estadual para a educação escolar Indígena (Resoluções CEE/PA, LDB, RCNEI, DCNEI, I e II CONEEI, I PNEEI).

No terceiro capítulo o objetivo consistiu em mapear as concepções de territorialidade dos professores indígenas. Com efeito, utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, que foram realizadas através de plataformas virtuais, buscando o diálogo com os interlocutores. Os participantes que convidamos para o diálogo assumem funções nas cidades paraenses, como cargos de representantes nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas ou inseridos no ambiente acadêmico, como no caso dos estudantes de mestrado vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA).

No quarto e último capítulo, estabelecemos, enfim, o diálogo intercientífico, arrimado nas reflexões teórico-metodológicas de Leff (2011), Little (2010) e Delgado (2006; 2016) e indo além delas quando necessário, recuperando, como fonte de dados, tanto os fichamentos/resenhas, contendo as concepções de territorialidade dos nossos referenciais teóricos, quanto as gravações

e transcrições das entrevistas qualitativas, contendo as concepções de territorialidade dos participantes da pesquisa. Desse dialogo emergem quatro perspectivas sobre a territorialidade indígena que auxiliam a refletir sobre as maneiras com as quais estes povos têm lidado com a realidade social, étnica, política, territorial e educacional do mundo atual.

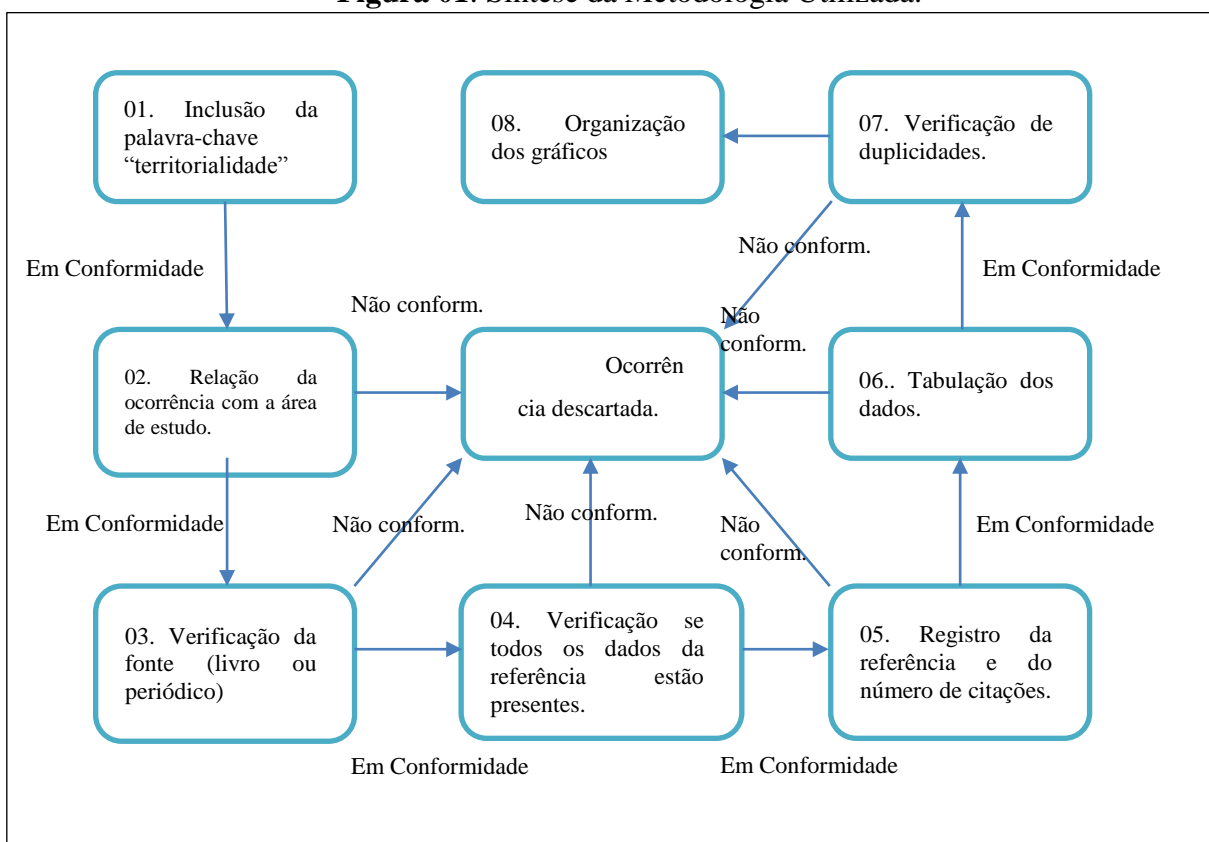
## Capítulo 01

### A Territorialidade enquanto conceito geográfico: um aprofundamento a partir de Robert David Sack e Joel Bonnemaïson

---

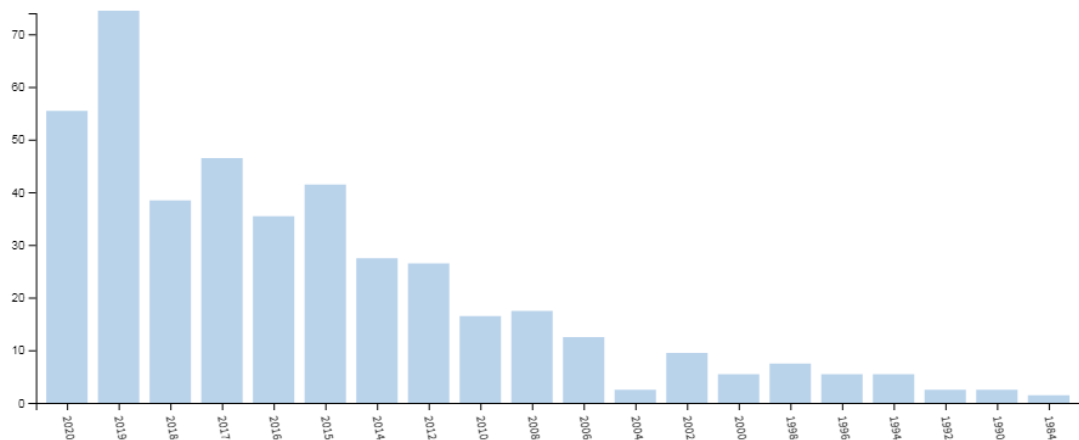
Na história do pensamento geográfico o conceito de territorialidade tem sido abordado por diferentes correntes teóricas, a partir de diferentes perspectivas e dimensões. Desde a institucionalização da ciência geográfica, numerosas gerações de geógrafos têm gerado reflexões sobre a territorialidade, frequentemente percebida, compreendida e avaliada a partir de pontos de vista diversos, dependendo da afiliação teórica do interlocutor e de seu objeto de pesquisa.

Cientes desta diversidade, propusemos então apresentar uma revisão bibliométrica para exemplificar como este debate sobre territorialidade vem se dando a partir da dimensão quantitativa. A metodologia utilizada é apresentada na **figura 01** e toma como referência 08 momentos para a construção de uma revisão bibliométrica a partir de uma análise quantitativa. A seleção dos dados toma como referência se eles apresentam conformidade ou não com o objetivo da revisão e o requerido em cada etapa. Havendo conformidade, o dado é encaminhado para a etapa seguinte. Não havendo, o dado é descartado.

**Figura 01:** Síntese da Metodologia Utilizada.

**Fonte:** Sousa e Oliveira Neto, 2020, p.80.

Para desenvolver a revisão bibliométrica quantitativa utilizamos a base de dados *Web Of Science*, observando a quantidade e a variedade de ocorrências com o descritor “territorialidade”, refinando este descritor a área da geografia. Optamos por trabalhar apenas com registros de periódicos indexados e livros científicos. Ao final do percurso metodológico, compuseram os gráficos 521 registros, com a seguinte distribuição por anos.

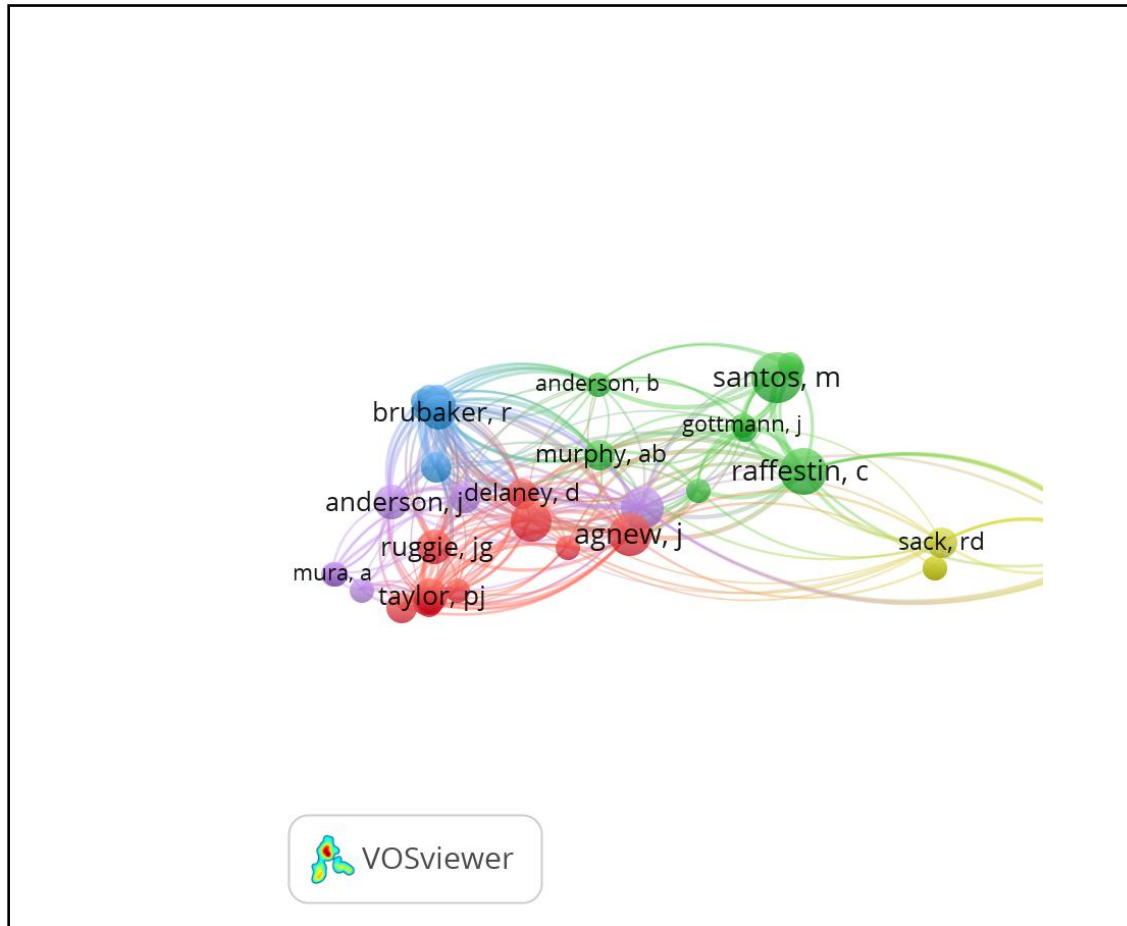
**Figura 02:** Distribuição dos trabalhos analisados (por ano)

**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

A partir dos dados apresentados na figura 02, constata-se um maior acúmulo na produção acadêmica sobre o conceito de territorialidade durante os anos iniciais do século XX e principalmente na década de 2010, com muitos trabalhos sendo publicados ao final desta década, alcançando um pico no ano de 2019.

Tomando por base os mesmos 521 registros obtidos através da base de dados do *Web of Science* com o descritor “territorialidade”, realizamos o mapeamento bibliométrico qualitativo, com o objetivo de identificar os principais autores que têm sido referências nesta área, através do impacto que suas obras possuem, medido pelo número de citações. Desse modo, utilizamos o *software* VosViewer, resultando no mapa bibliométrico da figura 03, com os 10 autores de maior impacto.

**Figura 03.** Os 10 autores com maior impacto, a partir do número de citações.



**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Observando o gráfico da figura 02 e o mapa bibliométrico da figura 03, sugerimos que o acúmulo na produção acadêmica sobre o conceito de territorialidade deve-se, em parte, a estes autores, que consideramos clássicos, os quais, através de seus escritos, servem ainda hoje como fonte de inspiração para novas gerações de pesquisadores. Estes autores clássicos formularam certas concepções teóricas que auxiliam a compreender satisfatoriamente o que é a territorialidade e as implicações desta no espaço-geográfico e nas relações sociais.

Dentre estas concepções destacam-se aquelas permeadas pela originalidade ou pela coerência teórico-empírica e que, por estes motivos, têm sido citadas na literatura geográfica como referências importantes para a compreensão de tal conceito. Neste sentido, apontamos os

trabalhos de Soja (1971), Gottmann (1973), Raffestin (1980) e Agnew (2005) como alguns dos principais referenciais sobre territorialidade. Ao lado destes autores, argumentamos que Robert David Sack e Joel Bonnemaïson devem ser considerados autores centrais para um entendimento adequado sobre tal conceito. Uma análise aprofundada das obras destes dois autores revela-nos que seus fundamentos teóricos expressam, de forma mais incisiva do que os outros autores, duas concepções teóricas distintas, sendo uma ligada a racionalidade, ao objetivismo e a funcionalidade e a outra ligada a subjetividade, a identidade e as relações entre cultura e território. São duas perspectivas que nos auxiliarão, em capítulos posteriores, a compreender as demais concepções de territorialidade que emergirão ao longo desta dissertação.

Sack é um geógrafo estadunidense que obteve destaque nas décadas de 1980 e 1990 a partir de seu trabalho na Universidade de Wisconsin (EUA), sintetizado em obras como Sack (1980), Sack (1997) e, sua obra mais citada, Sack (1986), onde o autor propõe a análise da territorialidade como uma estratégia para produzir controle e/ou influência sobre um determinado espaço, tornado território mediante esta ação.

Bonnemaïson, por sua vez, possui como principais trabalhos Bonnemaïson (2012), Bonnemaïson (1984) e a obra póstuma Bonnemaïson (2005), nas quais a territorialidade humana emerge prioritariamente pela identidade étnico-cultural incorporada aos territórios através dos geosímbolos, isto é, formas espaciais que funcionariam como vetores de identidade.

A partir desta aproximação, objetivamos neste capítulo identificar a territorialidade no pensamento de Bonnemaïson e Sack. Tendo em vista este objetivo, recorreremos a revisão de literatura e a revisão bibliométrica como procedimentos metodológicos, buscando um aprofundamento no pensamento e na relevância destes dois autores para a geografia, em particular no que diz respeito à geografia cultural.

Este capítulo está organizado em três seções, além da presente introdução. Na primeira seção, identificamos a territorialidade nas obras de Robert Sack. Na segunda seção do capítulo, identificamos a territorialidade nas obras de Joel Bonnemaïson. Ao final do capítulo, construímos um quadro com algumas categorias extraídas das obras destes autores, que balizarão o diálogo com outras concepções de territorialidade nos capítulos posteriores.

### **1.1 Sack: A territorialidade como estratégia de controle**

Sack (1986) tem sido uma referência quase obrigatória para os geógrafos e para os demais cientistas sociais que lidam com problemáticas envolvendo os conceitos de território e territorialidade em diferentes escalas espaciais. Apesar desta relevância, o referido livro não representa a primeira tentativa, por parte de Sack, de compreender o conceito de territorialidade, visto que Sack (1980), que data de período anterior, carrega consigo elementos importantes da concepção de territorialidade do autor. Tampouco representa a última tentativa do autor de aprimorar este conceito, na medida em que Sack (1997) há uma retomada de elementos de sua teoria, aprofundando suas interfaces com as relações sociais e os significados do território para distintos grupos sociais.

Inferese, a partir do exposto, que a concepção de Sack a respeito da territorialidade tem sido gestada há pelo menos quatro décadas, acompanhando e influenciando a história do pensamento geográfico e das ciências sociais, de uma maneira geral. Considerando isso, acreditamos que Sack (1980) fornece-nos um importante ponto de partida para compreendermos a territorialidade no pensamento deste autor.

Na referida obra, o autor parte de um pressuposto altamente importante a geografia cultural ao considerar que “o espaço-geográfico é visto e avaliado de maneiras diferentes em épocas e culturas distintas. Assim, existem diferentes significados ou concepções de espaço” (SACK, 1980, p.13) e, ao tomar como sendo seu objetivo elucidar esses “diferentes sentidos que possui o espaço” (*Ibidem*) o autor avança no sentido de uma crítica a ciência a partir de uma perspectiva socioespacial e sociocultural, destoando da escola norte-americana de geografia da época, notabilizada naquele momento por uma forte influência da corrente teórica-quantitativa. Ao que parece, já em finais da década de 1970, Sack estava atento para uma abertura a outros métodos no campo da geografia, citando nominalmente a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo, admitindo que os três são “posições filosóficas e metodológicas muito importantes [para a ciência geográfica]” (SACK, 1980, p.14).

Analisando o pensamento de Sack neste livro, é possível compreender que para ele existem duas estruturas fundamentais, anteriores a qualquer outro elemento teórico-conceitual e que norteiam todos os modos de pensamento humano, do científico ao mitológico. Estas estruturas são o tempo e o espaço, que formam um sistema bifocal que engloba “da física a estética, do mito e da magia à vida cotidiana comum, o espaço, em conjunto com o tempo, fornece um sistema de ordenação fundamental que entrelaça todas as facetas do pensamento [...]. Em

resumo, as coisas [eventos, fenômenos, relações] ocorrem ou existem em relação ao espaço e ao tempo” (SACK, 1980, p.14, chaves nossas).

Pode-se deduzir, portanto, que os conceitos de território e territorialidade no pensamento deste autor são subordinados e fazem referência, em maior ou menor medida, a este sistema centrado nos conceitos de espaço e tempo. É neste sentido, inclusive, que surge uma rara consideração explícita a territorialidade no referido livro quando, ao tratar das manifestações espaciais das organizações sociais, ele afirma que, em geral, estas manifestações tem no seu âmago um caráter intrinsecamente territorial, que é frequentemente expresso em afirmações de controle ou influência sobre uma determinada área do espaço-geográfico, seja esta área um “domicílio, um local de trabalho ou uma fronteira política internacional” (SACK, 1980, p.198).

Sack (1980) observa ainda que muito do que havia sido produzido pelos geógrafos de sua época dizia respeito ao escopo das análises espaciais, como as interações espaciais e as teorias locais – dois termos muito presentes no vocábulo da abordagem quantitativa da geografia - porém pouco havia sido produzido a respeito da territorialidade, um aspecto que ele enxerga como sendo de fundamental importância para um melhor entendimento das estruturas socioeconômicas e de como estas tem influenciado as concepções de espaço e a própria organização espacial do mundo contemporâneo. É a partir da observação desta lacuna teórica que são lançadas as bases para o que viria a ser apresentado em Sack (1986), obra na qual deteremos nossa atenção a partir deste momento.

Sack (1986) deixa explícita a sua definição do conceito de territorialidade, afirmando que esta é “a tentativa de um indivíduo ou grupo de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos, e relações, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica” (SACK, 1986, p. 19), mantendo coerência, porém, qualificando e indo além do que havia sido afirmado a este respeito em 1980. Mediante esta definição o autor procura afastar a territorialidade humana de concepções biológicas ou instintivas que permeavam este debate até aquele momento e que a concebiam como uma mera questão de demarcação e defesa de um dado espaço (território). A diferença entre a territorialidade animal para a territorialidade humana, conforme constata o autor, reside no fato de que os comportamentos territoriais humanos são uma estratégia social e racionalmente dirigida para a organização do espaço.

A racionalidade da territorialidade humana desenvolvida por este autor está baseada na ideia de que esta é um padrão de comportamento direcionado a estabelecer o controle sobre uma

área por meio da demarcação dela. Esse tipo de comportamento cria relações de poder com relação a outros indivíduos ou grupos, facilitando, limitando ou mesmo excluindo-os de acessar aquele espaço. Certamente, qualquer reivindicação territorial pode emergir de estímulos biológicos e psicológicos, e esse tipo de comportamento também pode ser realizado de forma racional para os resultados desejados. No entanto, a característica distintiva da territorialidade humana como estratégia espacial racional é que ela é exclusiva do ser humano e parte constitutiva do espaço-geográfico. A partir dela, indivíduos ou grupos deliberadamente e conscientemente exercem essa estratégia espacial a fim de estabelecer padrões de interação espacial.

Como estratégia de controle espacial, Sack (1986) sugere que a territorialidade humana tem como objetivo principal o controle do espaço, sendo, portanto, uma manifestação geográfica saliente de poder social e também político. Os recursos sociais, econômicos e políticos são distribuídos de acordo com o contexto de demarcação, uma vez que as ações humanas territoriais são, antes de tudo, de demarcação de espaço (SACK, 1986). Esse tipo de demarcação não apenas distingue um espaço dos outros, mas também torna esse espaço significativo para interações sociais.

De acordo com Sack (1986) esta forma de ação, correspondente a territorialidade, é aplicável a todas as escalas geográficas, desde os níveis micro (casa, vizinhança, comunidades locais etc.) até os níveis macro (estado territorial moderno, sistemas regionais, geopolítica internacional etc.). Nesse sentido, a obra que ora analisamos é repleta de variadas situações em que a territorialidade se aplica, desde ações domésticas de um pai proibindo seus filhos de entrar em um compartimento da casa até a territorialidade de uma organização social complexa, como a Igreja Católica.

O caráter da territorialidade depende do contexto e das formas de interação. Enquanto um espaço geográfico pode ter caráter territorial em um tempo, ele não o tem em outro tempo, uma vez que a territorialização de um espaço geográfico constitui essencialmente um contexto geográfico. Uma partição geográfica territorializada é diferente de meros espaços ou lugares, isto porque, ao contrário dos territórios, não é uma necessidade reivindicar o controle constante sobre um espaço ou lugar. Porém, o autor adverte-nos que nem toda demarcação significa territorialidade. Por exemplo, um cartógrafo mostra no mapa onde o milho é produzido. Se esta demarcação visa estabelecer o controle sobre aquela área por indivíduos ou por iniciativa

corporativa, então é uma ação territorial. “Além de estabelecer controle, esta iniciativa deve ser discernível por outros indivíduos ou grupos” (SACK, 1986, p.19).

Pela perspectiva de Sack (1986) são três os elementos que concretizam a territorialidade, a saber: **1)** a classificação por área; **2)** a comunicação de fronteiras ou limites; **3)** o controle do acesso ao território (controle de área). Ainda de acordo com ele estes elementos são atributos essenciais da territorialidade e todos os exemplos de territorialidade humana que existem possuem estas três características, em maior ou menor medida.

A classificação por área, em sua forma mais básica, distingue um território de outros, e “as relações entre indivíduos ou grupos são organizadas por esta classificação” (SACK, 1986, p.21). Para ilustrar, uma criança avisa os demais membros da família para não tocarem em alguns pertences do quarto. Este aviso apenas classifica os pertences que ele significa, e o resto da família recebe esta mensagem. Esta não é uma classificação territorial, pois a propriedade é constituída sobre os pertences por meio da classificação de alguns itens. Se a criança proíbe o restante dos membros da família de entrar no seu quarto, significando que o quarto pertence a ela mesma, então esse tipo de classificação é feito por demarcação espacial. Mais precisamente, a criança classifica o quarto como seu espaço privado ou pessoal, e impõe limites de acessibilidade ao resto da família. A mensagem neste exemplo é enviada para o resto da família por meio de uma demarcação espacial.

Em segundo lugar, a territorialidade é uma forma de comunicação. Como mencionado acima, a criança forma uma linha de comunicação com o restante da família, demarcando seu espaço territorial personalizado. Este padrão de comportamento é um princípio organizador para as relações em casa, uma vez que o resto da família, se considerar apropriado ou legítimo, se comportará levando em consideração a reivindicação da criança. Assim, como espaço demarcado, o próprio quarto se tornaria uma forma de comunicação. Esse tipo de forma geralmente se baseia em marcadores ou sinais nos pontos finais do espaço. “Esses marcadores ou sinais carregam uma mensagem para quem está de fora, mostrando que o espaço demarcado é deliberada e propositalmente alocado para alguns objetivos” (SACK, 1986, p. 21-22). Por exemplo, os estados modernos têm fronteiras territoriais rígidas e lineares, isto é, a separação entre dentro e fora, pelo menos normativamente, é decisiva e constante. Eles usam marcadores tangíveis, como postes ou cancelas de fronteira, cercas, valas, muralhas ou paredes e fortificações, a fim de mostrar que o espaço demarcado está sob sua jurisdição exclusiva. Da

mesma forma, o dono da casa pode colocar uma cerca ao redor do jardim. Tal ação mostra que o jardim faz parte do território privado e as cercas servem para conter prováveis intrusos. Além disso, marcar que esse espaço é um território privado forma uma linha de comunicação entre o proprietário e os outros. Enquanto as cercas são limites territoriais, o território privado é uma fronteira (social) que o distingue do território público.

Em terceiro lugar, todos os comportamentos territoriais ou padrões de ação devem envolver uma tentativa de garantir o acesso à área e às coisas (eventos, fenômenos, relações, fixos e fluxos) dentro dela. Essa tentativa é um processo de determinação tanto interno quanto externo, ou seja, a dicotomia dentro-eu / fora-outro emerge nesse processo. Portanto, as regras ou condições de acessibilidade são estabelecidas para regular a mobilidade através dos limites da área demarcada. “Ações territoriais e não territoriais são realizadas para bloquear as transgressões da territorialidade, e as transgressões prováveis podem ser punidas” (SACK, 1986, p. 22).

Regular a acessibilidade à área, juntamente com a classificação geográfica, envolve a criação de limites ou fronteiras. Uma vez que a territorialidade traz a compartimentação de espaços como áreas delimitadas, o gerenciamento de fronteiras e limites é essencial para regular a acessibilidade a essas áreas delimitadas. Além disso, os limites e fronteiras também são importantes para discriminar um espaço geográfico dos outros espaços.

Sack (1986) observa ainda que os limites ou fronteiras culturais ainda são importantes na divisão da superfície terrestre. É neste sentido que ele salienta que as organizações sociais e políticas, especialmente os Estados modernos, buscam a demarcação espacial por meio de ícones, discursos, práticas ou ideologias, culminando na dicotomização do espaço como dentro-eu / fora-outro.

Esses três elementos constitutivos da territorialidade puderam ser vistos historicamente em todas as sociedades, variando da escala geográfica local à global. As configurações e os resultados dos padrões de comportamento territoriais variam de acordo com a temporalidade, porém, Sack (1986) ressalta que qualquer ação territorial certamente traz efeitos reguladores sobre as relações entre indivíduos ou grupos sociais e, desse modo, o que é limitado não é apenas um território, mas também uma espécie de sociabilidade. Assim, “a territorialidade é sempre constituída socialmente, uma vez que determinar quem e o que está fora do espaço designado é um padrão de comportamento constitutivo humano” (SACK, 1986, p. 26).

Para além destas três características essenciais, Sack (1986) identifica outras sete características que compõem sua teoria da territorialidade. Estas outras sete características são complementares as três anteriormente citadas e podem (ou não) ser encontradas em cada contexto social e histórico. São características complementares: **4)** Poder de reificação (materialização) dos símbolos – que nem sempre são visíveis -, tornando-os palpáveis e, portanto, passíveis de serem identificados e utilizados; **5)** Deslocamento (escamoteamento) das relações de controle entre indivíduos (ou grupos), transferindo ao território a responsabilidade por estas relações – dessa maneira o “território parece ser o agente de controle”, uma vez que a territorialidade inibe a avaliação crítica dessas afirmações legais (SACK, 1986); **6)** Estimulo a impessoalidade das relações sociais, tornando estas relações mais territoriais do que pessoais – em particular nas cidades modernas e nas estruturas sociais da sociedade capitalista contemporânea (escolas, prisões, empresas); **7)** A territorialidade tem como uma de suas características o poder de limpeza do espaço (*Place clearing function*, no original) mediante a qual quem a estabelece tem condições para preparar o território, de modo ele possa acondicionar coisas e relações, segundo estratégias e interesses específicos – o que denota ainda mais o caráter funcional da territorialidade no pensamento de Sack (1986); **8)** Dar forma (molde) as propriedades espaciais dos eventos, onde quem detêm o poder sobre aquele território configura e reconfigura as características internas (eventos, relações, fixos e fluxos) conforme suas condições político-econômicas e objetivos próprios; **9)** Territorialidade pode criar a ilusão de espaços socialmente vazios (*socially empty spaces*, no original), passíveis de serem preenchidos, novamente conforme os interesses de quem estabelece o controle sobre o território de modo que “preencher, esvaziar e rearranjar continuamente coisas em um território, com o propósito de um controle funcional eficiente” (SACK, 1986, p. 37); **10)** Territorialidade pode criar mais territorialidades, fenômeno que ocorre na medida em que existe uma sobreposição de eventos dentro dos limites de um território, fazendo com que surjam novos territórios em locais antes “vazios”, conforme a característica 9. É assim que Sack (1986, p. 34) pontua que “a territorialidade tende a ser uma preenchedora de espaço”.

A teoria desenvolvida por Sack (1986) revela ainda uma série de catorze combinações, conforme suas próprias palavras, que seriam, na realidade, efeitos e contextos empíricos que se originariam a partir das dez características da territorialidade, anteriormente citadas. Em cada

uma dessas combinações específicas existem uma ou mais dessas características, variando seus níveis de intensidade – de pouca influência a uma influência extremamente importante.

Ainda que sua atenção esteja voltada ao contexto urbano-ocidental, Sack (1986) não deixa de apresentar, ainda que de maneira bastante superficial, algumas considerações a respeito da territorialidade das sociedades de base comunitária (*Classless communities*, no original), afirmando, por exemplo, que certas características dificilmente podem ser identificadas nestas sociedades – citando nominalmente as características de impessoalidade (6), limpeza do espaço (7), o espaço como molde (8) e socialmente vazio (9).

Ao invés destas características, argumenta ele, a territorialidade das sociedades de base comunitária apresentam, de uma maneira geral, as três características essenciais – classificação por área, comunicação de fronteiras e controle de área – às quais são acrescentadas outras duas características complementares – reificação simbólica (4) e deslocamento das relações de controle (5). Estas cinco características, ainda de acordo com Sack (1986), produzem um efeito bastante particular na medida em que a territorialidade surge como uma perspectiva mágico-mítica, isto é, como se do próprio território emanasse uma fonte de autoridade, de poder, por vezes imbuída de um poder sagrado.

Em um fragmento de seu texto original, traduzido por Dias e Ferrari (2013), Sack (2013) apresenta as características da territorialidade de uma sociedade indígena, os Chippewa (*Ojibwe*), que habitavam seções do que hoje são os Estados Unidos e o Canadá. De acordo com o autor, a territorialidade Chippewa espelhava sua organização social de base comunitária e igualitária, onde inexistia propriedade privada da terra e cada área do espaço poderia ser apropriada por membros daquelas comunidades a eles vinculadas.

Embora classificassem a área que conheciam como sua e as áreas pertencentes a outros grupos indígenas, os chippewa não tratavam a terra como capital passível de ser comercializado, por tratarem as suas terras como sagradas – já que pertenciam a seus antepassados – e na medida em que os europeus tentaram estabelecer suas territorialidades sobre a territorialidade Chippewa, houve um “choque de territorialidades” na medida em que:

As funções diferentes que os homens brancos e índios deram para territorialidade formam a causa de seus longos problemas de relacionamento. Mas também serve para ilustrar que o estabelecimento e usos de território estão interligados com contextos sociohistóricos. Essas linhas precisas nos mapas políticos e levantamentos de terra do homem branco só foram possíveis porque sua sociedade era alfabetizada e era capaz de imprimir, pesquisar e determinar longitude e latitude. Porém, mais fundamental é o fato

de que esses territórios foram criados e usados para sustentar sua complexa sociedade hierárquica, a qual estava baseada em propriedades privadas e que usava território para definir e organizar sua própria participação. Em contraste com um Chippewa, que nasceu em uma comunidade Chippewa e foi aceito social e culturalmente pelas pessoas Chippewa, uma pessoa de Wisconsin era simplesmente alguém que residia dentro das fronteiras de Wisconsin. (SACK, 2013, p.71)

Em resumo, são esses os principais pontos e aspectos da concepção de territorialidade no pensamento e nas obras de Robert David Sack, que pode ser descrita como uma concepção racional, funcional e relacional de tal conceito, o que inaugurou um período no qual a territorialidade humana adquiriu bastante relevância no pensamento geográfico e social. Ainda assim existem outras concepções a partir de pontos de vista bastante diferentes. Dentre estas, destacamos a concepção de Joel Bonnemaïson para tratar na seguinte seção.

## **1.2. Joel Bonnemaïson: A territorialidade étnico-cultural**

Diferenças culturais só podem ser adequadamente entendidas quando postas em um contexto geográfico. Esta é a premissa básica da abordagem cultural desenvolvida por Joel Bonnemaïson, geógrafo francês que concebia a territorialidade como uma peça-chave para compreender os modos de pensamento e a organização espacial de sociedades agrárias de base comunitária, como as localizadas na Oceania e em Madagascar, frequentemente visitadas por ele em seus trabalhos de campo.

Apesar da concepção de Bonnemaïson não ter tanta ressonância no pensamento geográfico quanto a concepção de Robert Sack, sua influência não pode ser desconsiderada já que ele, em paralelo a Paul Claval, foi considerado o principal defensor de uma escola francesa de geografia cultural ou, mais precisamente, uma geografia humana focalizada na exploração das diferenças culturais a partir da dimensão espacial, conforme reconhece John Agnew (2005).

Bonnemaïson preocupava-se com os fundamentos teóricos de seu campo, no sentido de não negligencia-los frente a um empirismo exacerbado, considerado por ele como uma das limitações da geografia francesa de sua época – uma herança negativa da geografia clássica, dizia ele. Por esse motivo, o principal objetivo daquele autor consistia em explorar novos caminhos teóricos e metodológicos para a geografia e, em particular, para a abordagem cultural.

A perspectiva empregada por Bonnemaïson, que possuía certa afinidade com a antropologia cultural, evidenciava a afirmação das culturas não essencializadas – isto é, concebidas como estanques, paradas no tempo. Pelo contrário, as culturas, para Bonnemaïson,

são concebidas como sistemas dinâmicos, num movimento constante de mudança, porém não de evolução já que este autor desacreditava fortemente da perspectiva das culturas em escala evolutiva, caracterizada por um *continuun* que engloba desde as culturas primitivas às culturas modernas.

Compreender este movimento constante de mudança entre as mais diversas sociedades poderia ser concretizado apenas a partir do estudo da dimensão cultural-espacial da realidade e isto, argumenta ele, deveria ser o principal objeto de análise da geografia cultural. Trata-se, via de regra, de uma abordagem que

posiciona os seres humanos no centro do conhecimento geográfico – seres humanos com suas crenças, paixões e experiências de vida. A geografia cultural é feita para ser uma ciência humana, uma abordagem específica para a vida das pessoas. Investiga a relevância da cultura pelo mundo atual. Lida com símbolos e também com fatos, com emoções e razão (BONNEMAISON, 2005, p.01)

Bonnemaison (2005) atribuía a revalorização da abordagem cultural da geografia a um processo de desilusão, por parte dos geógrafos, dos excessos das abordagens levadas a cabo no âmbito da geografia clássica, assim como da geografia radical e também da geografia teórica-quantitativa na medida em que

A economia e o cumprimento de interesses materiais estão reduzindo fatores que só podem lançar uma luz limitada sobre os seres humanos. Mas uma explicação completa inclui o sistema de valores de uma pessoa, bem como a mente e as emoções, o desejo por território e a busca de ideais e o absoluto. Em resumo, um ser humano pode ser definido como uma complexa construção cultural e afetiva. ‘O homem não vive de pão sozinho. Onde ele encontra seu sustento?’. Este suplemento da alma envolve a cultura (BONNEMAISON, 2005, p.18)

Em Bonnemaison e Cambrezy (1996) é possível encontrar os fundamentos teóricos dos conceitos por eles operados, nomeadamente o espaço, o território e a territorialidade. De acordo com a leitura que eles realizam, de certa maneira influenciada por outro geógrafo cultural, Gallais (1976) o espaço-geográfico trata-se de uma realidade física, objetiva, funcional e essencialmente material, sendo um meio que se refere principalmente as relações de produção e a economia.

Por outro lado, o território pode ser definido como uma dimensão oposta ao espaço, embora seja indissociável deste. Sob esta perspectiva o território é ideal e simbólico, enquanto o espaço é material. De um lado temos uma visão do mundo e do outro uma organização. Com

efeito, o território é mais sobre representação do que função, o que não significa dizer que ele é privado de estruturas e funcionalidade<sup>2</sup>. Além disso, possui configurações próprias, variando de acordo com cada sociedade e civilização em um determinado momento histórico, mas sua realidade emerge mais do ponto de vista cultural, histórico e político do que estritamente econômico, como ocorre em outras perspectivas.

Radicalmente diferente da perspectiva de Sack, descrita anteriormente, para Bonnemaïson a territorialidade não é definida por um princípio de controle de área, mas sim por um princípio de identificação, como uma espécie de relação, de vínculo entre um grupo humano com o território. Sendo assim, o território não pode então ser concebido como uma entidade diferente da sociedade que o habita. Desse modo, o grupo local pertence à sua terra tanto quanto a terra pertence a ele e exatamente por isso o território não pode ser vendido ou negociado. De certo modo, ele é um ser e não um ter. Perder seu território significa desaparecer.

Em Bonnemaïson (2012) este aspecto, associado a organização conceitual do pensamento do autor, é retomado a partir da explicitação de três níveis referentes a essência do conceito de espaço-geográfico, que implicam em “tipos diferentes de olhares, ações e métodos de pesquisa” (BONNEMAISON, 2012, p. 293).

Ainda de acordo com ele, o primeiro nível corresponderia ao espaço objetivo, mais bem estudado pelos geógrafos. Este seria o espaço ordenado e estruturado pela sociedade conforme suas necessidades com o objetivo de suprir as demandas surgidas ao longo da história humana. Não se trata, portanto, do espaço natural e sim do espaço humanizado pela técnica, mediante a qual resultam as “regiões, polos, eixos, fluxos, em suma, uma estrutura geográfica”(BONNEMAISON, 2012, p.293). Em nosso entendimento, aproxima-se do espaço tal como Santos (2006) concebia-o.

Em um segundo nível estaria o espaço vivido, rico em dados subjetivos e existenciais, habitado pelos homens (e mulheres) e pelos diferentes grupos sociais que perfazem cada um a seu modo seu próprio itinerário dentro do espaço-estrutura, referente ao nível acima citado. Trata-se, portanto, de “um espaço de reconhecimento e familiaridade ligado a vida cotidiana” (BONNEMAISON, 2012, p.293). O autor adverte-nos, porém, que este nível “não corresponde necessariamente a um ‘espaço de cultura’, menos ainda a um território” (*Idem*, p.293). Isto

---

<sup>2</sup>“O território é, ao mesmo tempo, ‘espaço social’ e ‘espaço cultural’: ele está associado tanto à função social quanto à simbólica” (BONNEMAISON, 2012, p.290), embora seja esta segunda função o principal objeto de estudo do referido autor.

ocorre, complementa, porque a “cultura engloba o vivido, ao mesmo tempo em que o transcende” (*Ibidem*).

Finalmente, em um terceiro nível está o que autor denomina de espaço cultural, fruto da sensibilidade e da busca de significações por parte dos grupos humanos. É aqui, neste espaço, que o autor desenvolve com maior profundidade a sua abordagem da geografia cultural. De acordo com ele, o espaço cultural é onde se entrecruzam a cultura e a geografia, uma vez que através dos valores culturais “o espaço é moldado e, através dele, uma rede de valores e significados é organizada” (BONNEMAISON, 2005, p.02).

Este espaço de que trata o autor assume, portanto, feições importantes para a geografia, tais como os conceitos de lugar, paisagem, território e territorialidade. O espaço cultural é sempre carregado de afetividade e significações em suas expressões mais fortes e ocasionalmente estes significados são marcados, cravados simbolicamente no espaço pelos grupos humanos que o habitam, o que dá origem aos geosímbolos, de que trataremos mais a frente. É exatamente por este motivo que os “territórios, os lugares e a paisagem não podem ser compreendidos senão em referência ao universo cultural” (BONNEMAISON, 2012, p.293).

Amparados pelos escritos de Bonnemaïson (1994; 2005), podemos afirmar que este concebeu o território e, principalmente, a territorialidade a partir de termos profundamente emocionais (afetivos) de modo que, um leitor ocasional de sua obra, poderia acreditar que se trata, na realidade, da exploração de elementos emocionais do lugar, tal qual a perspectiva fenomenológica<sup>3</sup>. De fato, tal autor não concebia como estando em polos opostos as dimensões emocionais e cognitivas que perfazem o território e, por conseguinte, a territorialidade.

Embora em um primeiro momento o chamado princípio de identificação possa parecer restrito as comunidades tradicionais [*sociétés traditionnelles*, no original], este princípio não está completamente ausente nas chamadas sociedades modernas (ocidentais), mesmo que seja mais implícito do que explícito. Pelo contrário, conforme demonstra através de exemplos elucidativos, Bonnemaïson alertava que muitos dos conflitos territoriais que hoje presenciamos, incluindo os mais violentos e intratáveis, têm em suas raízes a territorialidade e as identidades a ela associadas.

---

<sup>3</sup> “Não é então o sentimento da apropriação banal que a explica [a territorialidade], mas uma relação de essência afetiva [até] mesmo apaixonada” (BONNEMAISON; CAMBREZY, 1996, p.02).

Ao tecer reflexões sobre a territorialidade, Bonnemaïson (2012) sinaliza que ela emerge na confluência de duas dimensões: cultura e território. Por um lado a cultura assume características imateriais referentes à consciência coletiva de um determinado grupo, permitindo-lhe descobrir, elaborar, difundir e reproduzir sua etnicidade [*ethnicity*, na versão em língua inglesa] através das gerações, embora reafirme que as culturas não devem ser concebidas como estáticas, sendo, portanto, dinâmicas. A etnicidade se manifestaria, através das crenças, dos rituais e das práticas exercidas pelas sociedades ao redor do mundo. Assim, é possível dizer que ela é inerente a qualquer grupo humano “cuja função social ou pura existência geográfica resulta em uma cultura específica” (BONNEMAISON, 2012, p.285).

Esta rede de valores e significados ocasionalmente assume a forma de uma relação vivida com o território, dando origem “a territorialidade [...] no sentido de que ela é, antes de tudo, a relação culturalmente vivida entre um grupo humano e uma trama de lugares hierarquizados e interdependentes, cujo traçado no solo constitui um sistema espacial - dito de outra forma, um território” (BONNEMAISON, 2012, p.286-287). Em resumo, a territorialidade representa a lógica de um território emanando de seus componentes físicos e sociais e é também, em primeiro lugar, uma forma de viver o território.

A territorialidade, segundo essa concepção, assume as mais diversas características e os mais diversos significados – incluindo suas denominações linguísticas - tanto no tempo histórico quanto no espaço-geográfico posto que ambos são habitados por numerosos grupos humanos. Este é um ponto importante, que será aprofundado nos próximos capítulos quando mapearemos a territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará.

A larga experiência de campo do autor proporcionou-lhe uma visão bastante privilegiada de como a territorialidade está presente em diversas sociedades e da influência que esta tem na organização do espaço material/objetivo. Em Tanna, uma província de Vanuatu, Bonnemaïson (1984) chegou à conclusão que os *Imas* (Territórios, na língua local) estão organizados com base em um dos mais antigos mitos do povo local, o mito de *Semo-Semo*, monstro lendário e devorador de homens que teria sido derrotado e feito em pedaços pelos antigos habitantes da ilha de Tanna.

A partir deste mito-fundador, argumenta ele, cada um dos antigos clãs recebeu um pedaço do monstro e construiu um *niko* (canoa). Sob as orientações de um lendário sábio, cada um destes grupos rumou a um espaço diferente da ilha, levando a canoa consigo e estabelecendo

moradia e território. Desde aquele período inicial “cada grupo geopolítico em Tanna é assimilado dentro de um *niko* (canoa), consistindo em um ou vários clãs e organizando seu espaço em torno de uma rede de fortalezas e lugares mágicos que constituem o território da sua identidade” (BONNEMAISON, 1984, p.123).

Este mito fundador está na raiz da territorialidade do atual povo de Tanna e explica como o espaço da ilha é configurado de maneira reticular. Bonnemaïson observou que a sociedade tribal de Tanna não organizava seu território no modelo centro-periferia-fronteira, semelhantemente aos estados nacionais, e sim um espaço reticulado, que consistia numa rede de pontos articulados sobre o espaço a partir de um ponto específico, fundacional, a partir do qual emerge uma cadeia de localidades, cada uma com nome de uma canoa, possuidora de identidade e uma série de poderes associados a lendária batalha com *Semo-Semo*. Não há como compreender a organização espacial (material) da ilha de Tanna sem compreender a territorialidade de seus habitantes e não há como compreender territorialidade de seus habitantes sem compreender o seu sistema cultural, este é o ponto central desta análise.

De acordo com Bonnemaïson (2012) a identidade, que está no âmago desta relação cultura-território, está incorporada nos espaços através dos já mencionados geosímbolos, que funcionariam como vetores de identidade, reforçando-a e atualizando-a, quando necessário (BONNEMAISON, 2012). As culturas vivem em seu território e seu território, por sua vez, reflete a imagem de sua identidade por meio de seus geosímbolos.

Eventualmente, estes geosímbolos adquirem a forma de “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, 2012, p.292-293). A estas formas adquiridas pelos geosímbolos, exemplificadas pelo autor, sugerimos que estes também possam tomar a forma de monumentos, de arquiteturas específicas ou mesmo de locais sagrados, perfazendo enfim uma geografia mística, sagrada aos olhos e ouvidos de quem a vive (BONNEMAISON, 1992).

Os geosímbolos emergem, portanto, como fatores fundamentais para compreender a territorialidade na concepção deste autor na medida em que expressam, com sua forma, características essenciais de um território, bem como traços da história do povo que o habita – inclusive seus mitos, sua música, seus heróis sagrados - e por este motivo sua identificação e

caracterização é concebida por Bonnemaïson como um aspecto metodológico importante para qualquer estudo sobre territorialidade.

Outra característica a ser destacada no que se refere a territorialidade concebida por Bonnemaïson é a relação entre interioridade e exterioridade que entrecruza tal relação entre cada grupo humano e seu território. Para existir territorialidade, argumenta o autor, deve existir uma espécie de equilíbrio entre o que lhe é interno (a cultura de um povo, os geosímbolos, etc.) e o que lhe é externo (outras territorialidades, um sistema sociocultural estrangeiro, etc.), de modo que nenhum destes dois aspectos seja uníssono.

É assim que “a territorialidade é uma oscilação contínua entre o fixo e o móvel, entre o território ‘que dá segurança’, símbolo de identidade, e o espaço que se abre para a liberdade, às vezes também para a alienação” (BONNEMAISON, 2012, p.290). Caso houvesse apenas um destes dois aspectos (fixação ou mobilidade) a territorialidade não existiria no sentido que o autor lhe emprega. Em vez disso, ela daria lugar a uma relação estática cultura-território – o que não é possível, segundo esta concepção – ou, por outro lado, a territorialidade seria “engolida” por forças centrífugas, dando origem a outro tipo de relação.

Tal característica possui uma série de implicações importantes para o estudo da territorialidade. Em primeiro lugar, o autor considera que cada grupo étnico é indissociável de sua territorialidade, da maneira como se relaciona com seu território, ou seja, uma determinada etnia só se mantém se sua territorialidade estiver preservada. Se a territorialidade, por algum motivo, for modificada, então o sistema cultural do grupo também será modificado e isto acarretará em mudanças na organização do espaço.

Esta implicação, conforme demonstra o autor, é particularmente presente nas sociedades tradicionais afetadas por projetos coloniais, oriundos de outros modos de se relacionar com o território e, por conseguinte, de expressar sua territorialidade. Na Melanésia (Oceania), originalmente uma sociedade de territorialidade reticular, na qual o território sagrado, dito encantado pelas pessoas que o habitavam, era “moldado à origem dos tempos por heróis culturais, meio homens, meio deidades, que criam a paisagem e fixam as leis sociais” (BONNEMAISON, 1992, p.01) deu lugar, gradativamente, ao princípio da territorialidade do estado-nação, característico do mundo ocidental, que logo estabeleceu uma organização zonal alicerçada no modelo hierárquico no qual prevalece a tríade centro-periferia-fronteira. Não

demorou muito para que todo o sistema cultural tradicional melanésio acompanhasse esta mudança, notabilizada por um forte desaparego dos antigos símbolos e geosímbolos.

Em segundo lugar, a territorialidade também implica sempre em relações de alteridade, no sentido de um relacionamento contínuo com o outro, o diferente. Isto porque, de acordo com Bonnemaïson, nenhum grupo (ou mesmo indivíduo) vivencia e grafa com geosímbolos um território de maneira isolada (“pura”), sem alguma referência ao que lhe é dessemelhante. Pode-se, então, afirmar que a territorialidade mediatiza a relação entre os diferentes grupos sociais e étnicos que habitam o espaço.

Em certos casos a territorialidade mediatiza também a relação entre um determinado grupo humano e seres naturais / sobrenaturais, que exercem suas próprias territorialidades, expressas através de narrativas, poesias épicas, de possessões – ao tomarem um corpo físico - ou mesmo de locais sagrados – com suas próprias fronteiras e configurações, que necessitam ser respeitadas de acordo com o ser que habita aquele território – e isto conduz a uma terceira implicação, esta de cunho metodológico.

Ocorre que buscando o limiar entre a antropologia e a geografia, Bonnemaïson (1994, 2005) usou métodos e procedimentos que até então eram pouco utilizados pelos geógrafos para compreender de uma maneira mais apropriada a territorialidade. A rigorosidade com que procedia em seus trabalhos de campo, pedra angular de suas pesquisas, era notável. Ele poderia descrever detalhadamente um sistema agrícola, como cultivar um inhame, a criação e o simbolismo envolvido na criação suína e como fazer a *kava*, bebida que sustenta a vida social masculina dos tanneses. Ele entendeu os sistemas de parentesco, a distribuição de grupos de línguas e as diferenças culturais entre tanneses que vieram de diferentes regiões da ilha. E todos estes temas funcionaram como peças dentro de um quebra-cabeça maior, que corresponde a territorialidade daquele povo.

A cartografia também assume fundamental importância nesta perspectiva. Os mapas elaborados por Bonnemaïson incluíam territórios de grupos humanos justapostos com mapas míticos, representando não apenas a territorialidade humana, mas sim a territorialidade total que emerge de um determinado território. Para desenvolver seus mapas de territorialidade, o referido autor utilizou como base de dados o diálogo com seus interlocutores, bem como uma extensa pesquisa sobre as narrativas históricas de cada povo, além de informações obtidas com o auxílio de mapas oficiais das organizações governamentais onde trabalhava, combinando a análise de

dados objetivos e precisos com a análise interpretativa a partir de narrativas, algumas das quais guardadas na memória dos povos com os quais ele fazia contato.

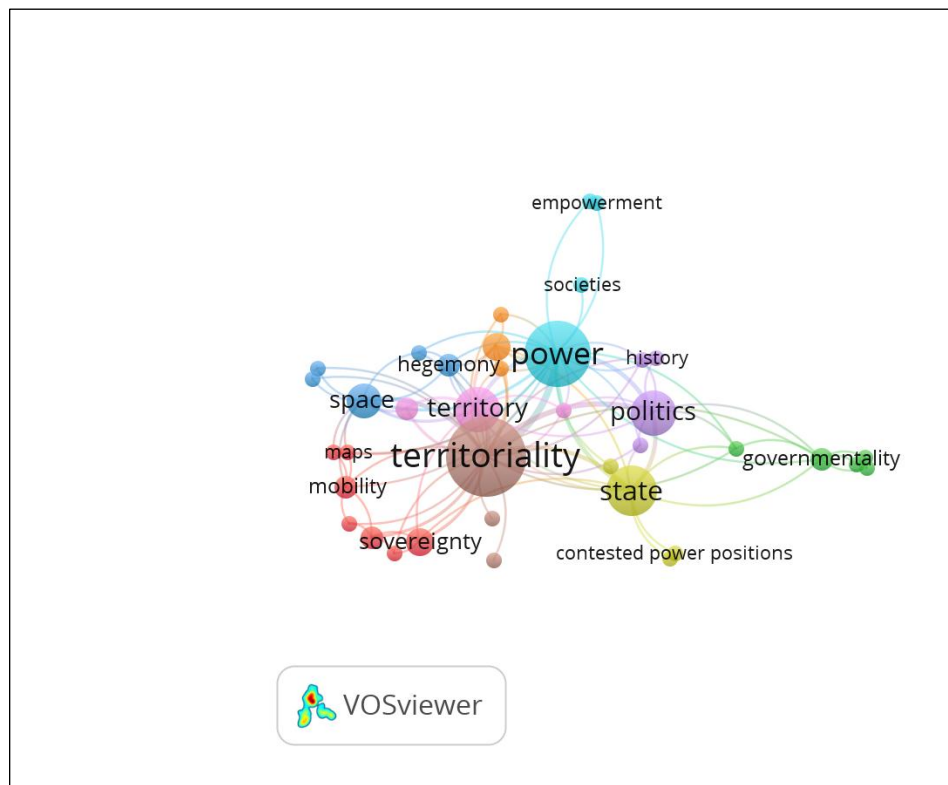
Em resumo, são esses os principais pontos e aspectos da concepção de territorialidade no pensamento e nas obras de Joel Bonnemaïson, que pode ser descrita como uma concepção cultural, fortemente marcada pela questão étnico-identitária e geosimbólica, num diálogo constante entre a geografia e a antropologia cultural. Trata-se de uma concepção que auxilia-nos a compreender de uma maneira mais próxima como a territorialidade é vivida e concebida pelos distintos grupos sociais, em especial aqueles oriundos de contextos não-urbanos, de base comunitária.

### **1.3. Sack e Bonnemaïson: pensando categorias para o diálogo intercientífico**

Colocando lado a lado as duas concepções de territorialidade apresentadas ao longo deste capítulo, podemos afirmar que enquanto a concepção de Robert Sack parte do princípio de apropriação, marcada principalmente por relações de poder – sobre o espaço e também sobre as relações sociais - concebendo a territorialidade como uma estratégia para produzir controle e/ou influência sobre um determinado espaço, tornado território mediante esta ação, a concepção de Bonnemaïson parte de um viés radicalmente diferente, que ele afirma ser o princípio de identificação, isto é, uma relação entre cultura-território vivenciada pelos grupos sociais que habitam o território, ocasionalmente marcada por afetividade e simbolismos, onde não há como conceber um território sem o povo que o habita e vice-versa.

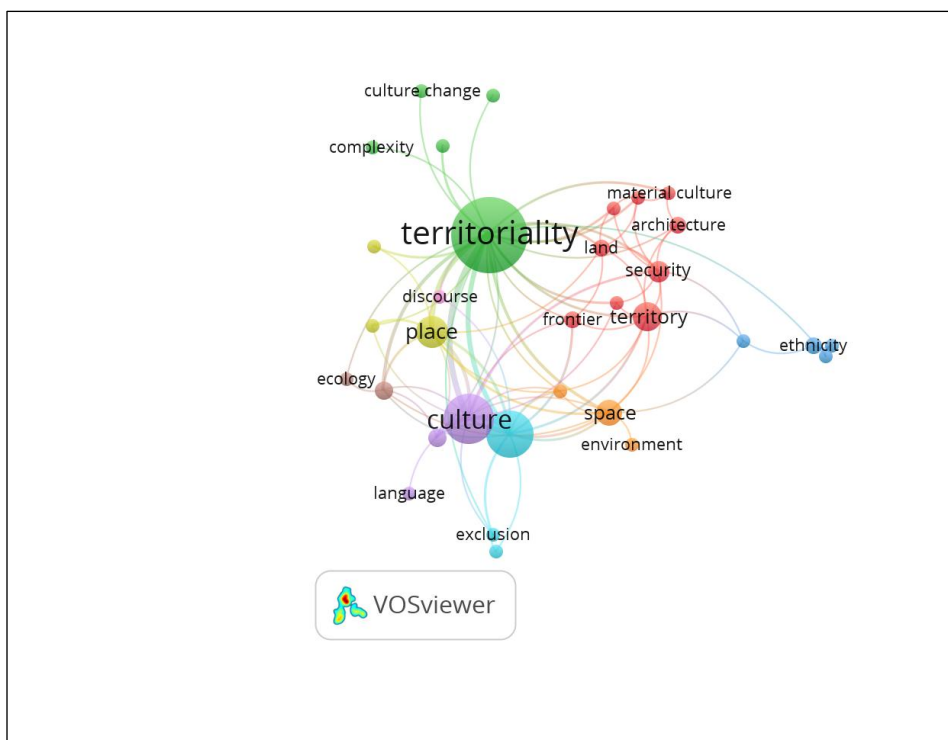
Com o objetivo de operacionalizar estas concepções, tornando-as passíveis de serem balizadoras na busca de uma melhor compreensão das demais concepções de territorialidade que emergirão ao longo desta dissertação, optamos por utilizar novamente o *software Vosviewer* de modo a representar as principais palavras-chave nas construções textuais destes dois autores, explicitando, assim, algumas categorias centrais nestas duas concepções. Para isso, selecionamos as obras de Sack e Bonnemaïson a partir do descritor “territorialidade”, resultando nas figuras 04 e 05.

**Figura 04.** Palavras-Chave da Concepção de Territorialidade de David Sack



**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa

**Figura 05.** Palavras-Chave da Concepção de Territorialidade de Joel Bonnemaïson



**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Observa-se, a partir destes mapas bibliométricos, que a concepção de territorialidade desenvolvida por Sack (1986) associa-se mais facilmente a certas categorias, tais como “poder”, “história”, “espaço”, “influência”, “controle”, “hegemonia”, “mobilidade”, “sociedades” e “Estado”, enquanto a concepção de territorialidade desenvolvida por Bonnemaïson (1984; 2012) associa-se a categorias como “cultura”, “identidade”, “cultura material”, “símbolos”, “geosímbolos”, “discurso”, “etnicidade”, “ecologia”, “terra”, “lugar”, e “linguagem”.

Em capítulos posteriores faremos alusão a estas categorias e, por consequência, a estas duas concepções de territorialidade na medida em que estabeleceremos um dialogo entre estas visões e as concepções de territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará, de modo a compreender satisfatoriamente estas últimas.

## Capítulo 02

### Formação de professores indígenas no estado do Pará<sup>4</sup>

Uma das demandas prioritárias por parte do movimento indígena atualmente é a educação escolarizada nas aldeias. Embora não exista um consenso propriamente dito entre os mais de 200 povos, nos termos das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI's), prevalece o entendimento de que o modelo a ser efetivado nos currículos e nas práticas nas escolas indígenas deve ser o modelo de educação intercultural-bilíngue (EIB).

A partir da emergência do modelo EIB, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, a categoria dos professores indígenas têm gradativamente assumido o protagonismo na formulação e na execução das políticas educacionais referentes a seus povos. Tal protagonismo é frequentemente ressaltado nas CONEEI's, que tem sido pensadas e coordenadas justamente pelos professores indígenas de norte a sul do Brasil.

Na II CONEEI, realizada no ano de 2018, foram cinco eixos temáticos que nortearam os debates realizados, sendo o eixo III especificamente intitulado formação e valorização dos professores indígenas, reconhecendo que devem ser garantidos, a estes profissionais, condições de serem “mediadores e articuladores entre saberes indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2018, p.20).

No que se refere especificamente ao contexto paraense, a política indigenista estadual está em franco processo de consolidação, particularmente no âmbito da educação escolar indígena e nos cursos de formação de professores, resultando na criação da coordenação de educação escolar indígena (CEEIND), vinculada a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), da licenciatura intercultural indígena e do mestrado profissional em educação escolar indígena, ambos vinculados a Universidade do Estado do Pará (UEPA), além do surgimento e fortalecimento de organizações e associações indígenas, muitas das quais coordenadas por professores indígenas. Com efeito, esta categoria têm gradativamente assumido posições centrais

---

<sup>4</sup> Parte das reflexões desenvolvidas no presente capítulo está contida, de maneira resumida, no artigo Geografia e povos indígenas no Brasil: uma análise a partir dos documentos normativos da educação escolar indígena. **Caminhos de Geografia** (Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Online), v.22, n. 77, p.78-92, dez/2020, elaborado como um ensaio conjunto entre orientando e orientador com vistas à dissertação aqui apresentada. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>, ISSN 1678-6343 DOI: <http://doi.org/10.14393/RCG217853035>. Consultado em: dezembro/2020.

em cargos públicos e de representação política ou então prosseguindo seus estudos em ambiente acadêmico.

Considerando este contexto, o objetivo do presente capítulo é descrever a formação de professores indígenas no estado do Pará. Para obter êxito nesta iniciativa utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, a partir da análise dos principais documentos norteadores da política de formação de professores indígenas no Brasil e no Pará, e o levantamento bibliográfico, analisando obras e autores que tem se debruçado sobre esta área de estudos, compondo assim um quadro mais completo sobre a temática ora trabalhada na presente dissertação. Complementarmente, utilizamos o geoprocessamento no sentido de representar cartograficamente dados de grande valia a esta pesquisa.

Este capítulo está organizado em duas seções, além da presente introdução. Na primeira seção, abordamos a formação de professores indígenas dentro do modelo intercultural-bilíngue de educação escolar indígena, dando prioridade a aspectos históricos e a um contexto nacional. Na segunda seção, destacamos a formação de professores indígenas no estado do Pará, revelando dados históricos e geográficos correspondentes à escala de análise estadual. Complementarmente, mapeamos as principais instituições e organizações que tratam desta questão e, por fim, identificamos as principais características dos cursos de formação de professores indígenas sediados no referido estado.

### **2.1. Entre o assimilacionismo e o protagonismo: formação de professores indígenas no Brasil**

No bojo das discussões sobre educação indígena e educação escolar indígena<sup>5</sup> frequentemente emergem questões de extrema relevância para a sociedade, tais como alfabetização de crianças e adolescentes, contatos inter-étnicos, modelos de educação escolar e as aplicações da interculturalidade no campo educacional. Em maior ou menor medida, todas estas questões associam-se ao debate sobre a formação de professores indígenas. Pode-se considerar, portanto, que este debate está no âmago da questão indígena no Brasil.

---

<sup>5</sup> Em nosso entendimento existe uma nítida distinção entre educação escolar indígena e educação indígena, na medida em que a primeira diz respeito “aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola” (LUCIANO, 2006, p.219.), enquanto a segunda pode ser considerada uma forma de transmissão do conhecimento próprio do índio para seus semelhantes étnicos, não por meio da escola (que é uma instituição não-indígena) e sim pelas formas particulares de comunicação entre estes. Para acompanhar obras com mais elementos sobre esta distinção conferir Luciano (2006) e Nascimento (2006).

Observando a literatura disponível, é possível constatar que o debate sobre a formação de professores indígenas remonta ao processo histórico de subalternização dos povos indígenas pelos europeus, período no qual foi criado um estigma de que estes povos não possuíam educação, sendo, portanto, considerados bárbaros, incivilizados. Esta concepção justificava, em parte, o processo de catequização destes povos, na medida em que os missionários convertiam os incivilizados em civilizados cristãos, sob os auspícios das ordens religiosas e das coroas metropolitanas.

Tal concepção tem sido recentemente colocada em cheque por uma ampla gama de autores e movimentos, dentre os quais os próprios indígenas. Embora as perspectivas diverjam de interlocutor para interlocutor, há um relativo consenso de que os sistemas de educação indígenas assumiam características diferenciadas com relação à educação escolarizada. Ocorre que ao invés de se centrar na figura da escola e dos elementos que a compõem (currículos, livros, exames, etc.), a educação indígena tinha como principais aspectos “a observação, a experiência empírica e a autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (LUCIANO, 2006, p.130).

De acordo com esta perspectiva mais recente, na educação indígena além da família, a própria comunidade se encarregava de estabelecer relações de ensino-aprendizagem com os jovens indígenas. Embora a figura de professor propriamente dita não existisse na educação indígena, pode-se afirmar, com considerável precisão, que as figuras dos sábios das aldeias, responsáveis por manterem conhecimentos específicos, como narrativas, músicas, rituais, práticas de xamanismo e cosmologias de cada povo, assumiam e exerciam funções que na educação escolarizada correspondem aos professores. Observando este aspecto, Maher (2006, p.18) afirma que:

Na educação indígena, não existe a figura do ‘professor’. São vários os ‘professores’ da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor...e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único ‘detentor do saber’ autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens.

Dissertando sobre este importante elemento da educação indígena, Streck (2019) reforça a importância e o legado deixado pelos sábios indígenas, denominados por ele de fontes originárias da pedagogia latino-americana, ao identificar e caracterizar algumas propostas

educativas não-escolares que permeavam o contexto dos povos que habitavam o continente antes da colonização.

O empreendimento de pesquisa do referido autor o leva ao encontro de distintas contribuições que compõem um mosaico amplo e diversificado do que aqui denominados de educação indígena, tais como as dos povos maias, na América Central, dos Mapuches, na Argentina, dos Tupinambá, sob a perspectiva de Florestan Fernandes, além do reconhecimento de uma série de figuras históricas que emergem e contribuem para projetos de educação nas comunidades indígenas, muitos dos quais com forte viés anticolonial e/ou emancipatório.

Eis então que, alicerçada sob uma perspectiva radicalmente diferente da educação indígena, emergiu a educação escolar indígena, iniciada por meio da escola missionária nas aldeias. De modo geral, pode-se afirmar que a educação escolar indígena originalmente possuía como principal característica e objetivo o trabalho de conversão ao cristianismo das comunidades originárias pelas ordens missionárias, predominantemente os Jesuítas, instalados no Brasil a partir de meados do século XVI.

No processo de escolarização dos povos ameríndios, as ordens religiosas formularam metodologias que, de acordo com seus objetivos, eram mais eficazes. Assim que estabeleciam o domínio espacial-territorial sobre comunidades inteiras, mediante a política de aldeamento, os missionários procuravam obter o domínio intelectual sobre estes povos e, para tanto, não havia caminho mais adequado do que a escola, instituição portadora e difusora do racionalismo, do universalismo e dos ideais civilizatórios do mundo ocidental, conforme aludido na tese de Bergamaschi (2005).

Com efeito, o primeiro modelo de educação escolar indígena é comumente denominado de modelo catequético, embora eventualmente também seja alcunhado de modelo assimilacionista por conta de seu forte caráter de imposição de padrões socioculturais estrangeiros aos povos indígenas, visando, em última instância, o aprendizado de conteúdos básicos da cultura não-indígena, tais como a religião cristã, o calendário e a língua portuguesa, combinando-os com a aprendizagem de cantos, rituais, orações e passagens da Bíblia. Além disso, exigia-se que os estudantes submetidos a este modelo aprendessem a realizar serviços básicos para torná-los mãos de obra das ordens religiosas.

Dentro das escolas indígenas pautadas de acordo com o modelo assimilacionista, a catequização da criança indígena, desde os primeiros anos de sua vida, assumia um papel

estratégico para o projeto de assimilação dos povos indígenas desenvolvido pelas ordens. Não era incomum, tampouco por motivo do acaso, que as crianças fossem retiradas de suas famílias para serem criadas em internatos, locais onde eram proibidas de se expressarem nas suas línguas maternas e viviam sem qualquer tipo de contato com seus parentes, conforme o relato pessoal de Luciano (2011, p.18), para quem “os maus-tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis”.

Nas escolas indígenas missionárias, além de aprenderem os conteúdos escolares, os estudantes também aprendiam a catequizar os seus próprios parentes e, por este motivo, quando atingiam determinada idade, eram enviados às aldeias (GRUPIONI, 2006). Em muitos casos, estes indígenas não cumpriam suas missões na medida em que:

não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem porque ela fora soterrada na escola monolíngue; não se integravam a vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. (GRUPIONI, 2006, p.44)

Esta sensação de estranhamento provocada no estudante indígena era consequência das contradições existentes entre os modelos de educação indígena e educação escolar. Enquanto a primeira expressava uma concepção de mundo vinculada às cosmologias dos povos indígenas, a segunda era vinculada a uma concepção de mundo radicalmente diferente e que, por almejar a universalização, negava a este estudante a importância da primeira, colocando-o em uma espécie de encruzilhada entre o seu povo de origem e o povo que o havia ensinado a ser civilizado, evidentemente conforme a perspectiva colonizadora (SOUSA, 2020).

É neste sentido que, ao refletir sobre as duras consequências acarretadas pelo modelo assimilacionista de educação escolar indígena, Daniel Cabixi (2001, p.67), chega a conclusão de que este

modelo de ensino trouxe uma desestruturação cultural, uma desestruturação ideológica, política, social e, eu diria, até econômica, porque a geração de adultos de hoje, que passamos pelas escolas da missão [religiosa], hoje a gente percebe que sente uma dificuldade enorme em restabelecer os laços com a tradição antiga; perdeu a capacidade de iniciativa, de buscar junto aos anciãos que detêm o conhecimento tradicional, e de restabelecer novamente, dentro das circunstâncias de hoje, uma nova estratégia de recuperação da cultura

Este modelo educacional perdurou durante os séculos pós-colonização e permanece ainda hoje em algumas escolas indígenas, embora não seja o predominante. Contudo, devido a este longo período de aplicação, os efeitos da educação missionária são perceptíveis nas memórias e nas trajetórias de muitas comunidades indígenas pelo Brasil. Um dos mais dramáticos aspectos reside na questão linguística: calcula-se que desde os anos iniciais de colonização, 75% das línguas indígenas foram extintas (RODRIGUES, 1993). Em parte, isto se deve à metodologia de exclusão das línguas indígenas aplicada por este modelo educacional assimilacionista.

A partir do processo histórico da expulsão dos jesuítas nas reformas pombalinas, o modelo de educação missionária passou por uma série de crises, na medida em que a coroa Portuguesa e, posteriormente, o Império Brasileiro assumiram para si o controle da política indigenista, inclusive no que se refere a educação escolar indígena. Tassinari (2008) identifica uma transição entre o modelo missionário e outro modelo de escola indígena entre o final do século XIX e o início do XX, com o surgimento do órgão indigenista oficial, sugestivamente batizado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN), em 1910.

Apesar desta transição, indicada por Tassinari (2008), não é possível afirmar que houve uma ruptura significativa entre o modelo missionário e o modelo SPI de educação escolar indígena, tendo em vista a permanência de um forte aspecto de assimilação sobre os povos indígenas. Isto porque o SPTILTN, posteriormente renomeado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), possuía uma perspectiva ambígua com relação aos povos indígenas em comparação as antigas ordens missionárias, caracterizada como uma política indigenista de tutela sobre os “índios incapazes”.

O extinto SPI, que teve como figura central Marechal Rondon, assumia para si a missão de pacificar (conforme o jargão oficial) os povos indígenas, integrando-os à sociedade nacional e transformando-os em povos sedentários, para não serem exterminados pelas frentes de expansão capitalistas, que naquele momento se dirigiam ao interior do território brasileiro<sup>6</sup>.

Devido à influência positivista, recorrente na sociedade do início do século XX, a perspectiva do SPI sobre a questão indígena identificava os povos em algumas fases lineares. Na fase inicial, estavam aqueles povos não tutelados pelo Estado, sendo, por isso, considerados

---

<sup>6</sup> De acordo com Ribeiro (2017) a política indigenista brasileira do início do século XX, influenciada fortemente por Marechal Rondon, era alicerçada em quatro princípios, a saber: 1) morrer, se preciso for, matar, nunca, ou seja, estabelecer contatos através de termos pacíficos com estes povos; 2) respeito as nações indígenas; 3) garantir aos indígenas seus territórios; 4) assegurar aos índios a proteção direta do Estado, não como um ato de caridade ou de favor, mas como um direito.

bravos, selvagens. Dessa forma, o referido serviço enviava frentes de pacificação, isto é, equipes que realizavam contatos com estes indígenas, atraindo-os para postos de atração do SPI.

A partir desta fase inicial de contato, conforme assinala Tassinari (2008), a educação escolar adquiria um importante sentido nos projetos do SPI, “funcionando como uma estratégia para a ‘civilização’ dos Índios no Interior de uma política de integração da nação” (TASSINARI, 2008, p.222). No modelo SPI, fundamentado no positivismo, os currículos das escolas eram baseados em conteúdos de língua portuguesa e matemática, bem como técnicas básicas de agricultura, pecuária, comércio e indústria; estas últimas consideradas importantes para inserir os povos em frentes de trabalho, espécie de fase final, na qual tais povos seriam, definitivamente, assimilados sociedade não-indígena.

Desde seu surgimento, o modelo SPI de educação escolar indígena sofreu com numerosas críticas e resistências dos povos, de modo que, em alguns casos, o órgão evitou o termo escola, "para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis" (CUNHA, 1990, p.89-90, citado por OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Este quadro, somado ao processo de formação de novas gerações de antropólogos e indigenistas, a partir da formação das primeiras Universidades, além da consolidação da atuação do Museu Nacional e do Museu Paraense Emilio Goeldi, colaborou para que o fenômeno da escolarização em contextos indígenas começasse a ser estudado com maior profundidade<sup>7</sup>.

Tassinari (2008) defende que a década de 1960 marca uma nova transição na educação escolar indígena, desta vez entre o já decadente Modelo SPI e o modelo implementado pela recém-criada Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. Esta transição, marcada por rupturas e continuidades, como pontua a autora, foi influenciada pelas novas concepções de antropólogos e linguistas, profissionais que reconheceram e privilegiaram a utilização das línguas indígenas como meios para a alfabetização dos jovens estudantes. Contraditoriamente, este reconhecimento levou ao estabelecimento do bilinguismo de transição, o qual:

Foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com as

---

<sup>7</sup> Grupioni (2003; 2008) apresenta um inventário das primeiras dissertações e teses sobre a referida temática ainda na década de 1970, o qual consideramos de extrema importância a presente dissertação e para futuras pesquisas com a temática.

missões religiosas [...] só serve para que as crianças saiam do monolinguismo de sua língua de origem para o monolinguismo em português. (GRUPIONI, 2006, p.44).

Conforme explicitado pelo autor, no modelo da FUNAI houve uma reaproximação do órgão indigenista com as missões religiosas (católicas e protestantes), que desempenharam funções essenciais nesta modalidade de educação, frequentemente representando a própria Fundação nas aldeias e recebendo capital governamental para suas operações. Merece destaque a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), de origem protestante, que chegou a atuar “junto a 53 povos Indígenas no Brasil com o ensino bilíngue, voltado à conversão religiosa” (LUCIANO, 2011, p.94-95). Retoma-se, portanto, o caráter assimilacionista neste modelo.

Um quadro realista, no que se refere a este modelo educacional, é encontrado em Santos (1975), um dos primeiros a realizar pesquisas sistemáticas e abrangentes sobre as escolas em aldeias. A partir de suas experiências em dezenas de contextos escolares, o referido autor constata as contradições e os limites da educação escolarizada do modelo FUNAI/SIL. O autor salienta, por exemplo, que tal modelo teve consequências negativas para as comunidades, na medida em que “não cumpre minimamente a função educativa” (SANTOS, 1975, p.09), o que contribuiu para novas formas de preconceito contra os indígenas brasileiros.

Apesar das consequências negativas, Tassinari (2008) identifica neste modelo as sementes do que a viria ser um novo capítulo na história da educação escolar indígena. Isto porque, a partir deste momento, de acordo com a autora, ocorreram as primeiras iniciativas para a formação de professores indígenas, então denominados de monitores bilíngues, alguns dos quais lideraram os movimentos indígenas na década de 1980 e 1990. Vale ressaltar que estas décadas também marcam um ponto de virada, no que se refere às mobilizações para a afirmação de direitos indígenas, expressa na aproximação entre estas populações, setores das universidades e movimentos sociais diversos, sediados no campo, nas florestas e nas cidades (CUNHA; ALMEIDA, 2009).

Naquele momento histórico, propício a transições, o modelo de educação escolar indígena a ser implementado nas aldeias também passou por uma série de questionamentos, o que acarretou a idealização de um novo modelo, radicalmente distinto dos modelos anteriores, marcados pelo caráter de assimilação. Com efeito, houve o desenvolvimento de um novo projeto educacional para as escolas indígenas, desta vez alicerçada nos princípios da interculturalidade, do bi-multilíngüismo e da educação diferenciada e específica (TASSINARI, 2008).

Observando estes três princípios, destacamos aqui o princípio da interculturalidade, considerado por Candau (2002, p.19) “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos sociais”. Neste sentido, corrobora Fleuri (2000, p.78), quando afirma que a interculturalidade nos espaços educativos perpassa por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Em decorrência dessa compreensão, salienta o autor, “a educação intercultural impulsiona pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade”.

Quanto ao princípio da especificidade e da diferença, comumente afirma-se que ele é fundamental na medida em que busca romper definitivamente com a concepção assimilacionista dos modelos anteriores de educação escolar indígena, os quais preconizavam a predominância de determinados valores de uma cultura exógena, propagados justamente pela instituição escolar. Em contraposição, o princípio da especificidade e da diferença busca não apenas respeitar e sim valorizar a pluralidade étnica intrínseca aos mais de duzentos povos indígenas brasileiros, todos possuidores de trajetórias históricas, de territorialidades, de línguas e crenças muito ricas.

Dai decorre que o princípio do bi-multilinguismo é uma consequência imediata e inevitável dos princípios apresentados acima na medida em que, considerando todo território brasileiro, os mais de 200 povos indígenas são falantes de aproximadamente 180 línguas nativas, classificadas em troncos<sup>8</sup> e famílias linguísticas por especialistas em tal área, de acordo com origens comuns e processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo.

Como resultado deste processo histórico, os povos indígenas vivem situações linguísticas muito diferenciadas entre si já que enquanto alguns ainda falam exclusivamente a língua indígena, outros já perderam (ou estão em processo de perda) seu idioma materno e se comunicam exclusivamente em língua portuguesa. Este quadro torna-se ainda mais complexo em determinados contextos, onde existem outras línguas concomitantes a língua portuguesa e as línguas indígenas, como ocorre nas áreas de fronteira com países hispânicos. Nesse sentido, o caso dos indígenas Warao, que tem imigrado ao Brasil nos recentes anos, é emblemático.

---

<sup>8</sup> No Brasil especificamente existem dois grandes troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê.

Assim sendo, quando os movimentos indígenas e indigenistas defendem que a educação escolar indígena tenha em seus princípios o bi-multilinguismo, estes agentes buscam fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, não deixando de ter em mente que “aprender e saber usar a língua portuguesa na escola é um dos meios de que os povos indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo, aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (UEPA, 2016, p.50).

Buscando tornar mais didáticos os princípios que orientam a educação escolar indígena do modelo intercultural-bilíngue, tomamos a liberdade de elaborar o esquema da **figura 06**.

**Figura 06.** Atuais Princípios da Educação Escolar Indígena



**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Tamanha é a importância e aceitação do princípio da interculturalidade que o novo modelo, sugestivamente alcunhado de intercultural-bilíngue (EIB), tem se consolidado nas recentes décadas dentro da agenda dos movimentos indígenas no Brasil, os quais têm obtido gradativamente funções de protagonistas na elaboração das políticas educacionais voltadas aos seus contextos.

Esta nova atitude indígena contrasta, portanto, com as resistências aos modelos anteriores. Nas palavras de Luciano (2011, p.76) “não se trata mais de discutir se é desejável ou não a escola nas aldeias, mas que modelos de escola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário

etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades”. Complementarmente, evocando a sua experiência como professora indígena no estado do Ceará, Nascimento (2017, p.374) afirma que atualmente “a escola indígena é descrita como o lugar dos diálogos entre diferentes saberes e, por conseguinte, o espaço de fortalecimento das lutas do movimento indígena, dada a sua importância nos processos de construção e afirmação de identidades”, fazendo alusão aos princípios acima descritos.

A educação escolar indígena, no seu atual modelo, foi instituída oficialmente por meio do Parecer nº 14 e da Resolução nº 03, do Conselho Nacional de Educação (CNE), utilizando dispositivos já previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, bem como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989<sup>9</sup>. De maneira bastante assertiva, a LDB apresenta algumas disposições específicas sobre a educação escolar indígena, a saber:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
  - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
  - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
  - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
- (BRASIL, 1998).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001), destinou um capítulo específico sobre a educação escolar indígena, reafirmando os princípios da interculturalidade, do bi-multilinguismo, da educação diferenciada e específica, além de traçar

---

<sup>9</sup> Para conferir mais sobre estes dispositivos, consulte-se: **I**) Constituição Federal de 1988: artigos 210, 215, 231 e 232; **II**) Lei de Diretrizes e Bases da Educação: artigos 26, 32, 78 e 79.

como uma de suas metas “Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” (BRASIL, 2001, p.67) e “fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas” (*Ibidem*).

Um dos pontos de convergência dentre os documentos já citados é o de que o Ministério da Educação (MEC) deve ser o órgão responsável pela coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas; assistência técnico-financeira aos sistemas estaduais de ensino, para oferta de programas de formação de professores indígenas; de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino; e gestão educacional nas aldeias. Tais prerrogativas têm culminado, desde a década de 1990, em uma série de documentos normativos para esta modalidade de educação.

Em consonância aos fatos supracitados, o debate sobre formação de professores indígenas tem assumido, cada vez mais, um importante papel neste modelo de educação escolar indígena, em decorrência das demandas dos movimentos indígenas contemporâneos, que concebem a educação escolar e as possibilidades que ela oferece como uma importante ferramenta em suas causas, em especial na questão da defesa e demarcação dos territórios indígenas, que deram origem à categoria jurídica das Terras Indígenas.

A necessidade de professores oriundos das próprias comunidades para o trabalho nas escolas indígenas, conforme previsto na legislação já apresentada, deu origem aos referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas (RCNEI), em 1998, sequenciados pelos referenciais para a formação de professores indígenas, em 2002. Precisamente, a maior contribuição do RCNEI, no que diz respeito a formação de professores indígenas, é o destaque que o documento oferece a quatro dimensões consideradas essenciais para o trabalho docente em escolas indígenas, a saber: **1)** A reflexão sobre a prática; **2)** A preparação para o estudo independente; **3)** A preparação do professor-pesquisador; **4)** A produção de materiais didático-pedagógicos. Desde então, estas quatro dimensões tem subsidiado outros documentos normativos, bem como cursos de formação e estão inseridas na própria prática da docência indígena.

Por seu turno, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas dão continuidade ao passo dado pelo RCNEI, ao estabelecer que uma das condições-chave para uma educação intercultural de qualidade reside no protagonismo exercido por estes agentes frente a seus povos de origem e, igualmente, frente a sociedade não-indígena<sup>10</sup>. Para desempenhar adequadamente a “mediação e interlocução de sua comunidade [indígena] com o mundo de fora da aldeia” (BRASIL, 2002, p.10) seriam necessários, conforme a perspectiva empregada, fomentar novas práticas de atuação profissional, que “permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil” (*Ibidem*), fazendo alusão ao modelo EIB.

Devido a ampla gama de anseios das comunidades indígenas – lutas por territórios, educação de qualidade, representação política e direitos socioambientais, para citar alguns – é compreensível a necessidade dos professores indígenas serem também mediadores, produtores, interpretes, pesquisadores e divulgadores de saberes, como afirma assertivamente o referido documento. Tal necessidade é o que leva ao seguinte relato, da professora Jecilani Borari:

Como educadora, sempre atuei em projetos voltados para educação ambiental e cultural na minha comunidade. **Com isso busquei uma graduação para melhor conhecer as leis educacionais e poder colaborar com minha comunidade em busca de melhorias na educação, o que estamos seguindo, mesmo que em passos lentos, mas esperançosos, de conquistarmos uma educação realmente diferenciada e de qualidade.** A preservação ambiental e territorial foi que me fez buscar o meu autorreconhecimento, em procura dos meus direitos, conhecer melhor o que consta na Constituição Federal sobre os direitos étnicos. Baseado nas histórias escrita e falada dos Borari, dos mais velhos, e na cultura vivenciada que sempre foi muito forte e presente no dia a dia da comunidade, assim como a forma de vida, a Piracaia, a cerâmica, os vestígios arqueológicos, os artefatos encontrados nas terras do território, o uso das plantas medicinais, todos esses costumes herdados dos nossos ancestrais, nos fez garantir o reconhecimento como povo indígena da etnia Borari. (Colares *et. al.* 2020, p.345-346, grifo nosso).

Em seu quarto capítulo, este referencial reafirma alguns princípios elementares que devem reger o trabalho institucional na formulação e implementação da formação intercultural indígena, tal como a interculturalidade, a especificidade, o direito a diferença e o bi-multilinguismo. Associam-se aos referidos princípios gerais, alguns elementos comuns, os quais “devem ser contemplados como marcos pedagógicos e curriculares da educação escolar indígena, ainda que possam flexibilizar-se em um tratamento diversificado para cada caso” (BRASIL, 2002, p.35).

---

<sup>10</sup> “Sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade, específica diferenciada, bilíngue, intercultural só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar” (BRASIL, 2002, p.10).

De acordo com o documento, são conhecimentos que devem estar sempre presentes na teoria e na prática de cada professor indígena, a saber:

- I. Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos;
- II.– Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas;
- III. – Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade
- IV. – Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações (BRASIL, 2002, p.35-38)

É conveniente, no âmbito desta dissertação, ressaltar a importância atribuída por este documento a determinados princípios metodológicos, orientados em sintonia com a diversidade linguística e sociocultural destes povos, que têm sido gradativamente inseridos nos debates e nas políticas sobre formação de professores indígenas no país. Desse modo, emergem o princípio da unidade entre teoria e prática, o princípio da pesquisa e o princípio da autonomia docente como condições fundamentais para a docência em contextos indígenas.

Por conta destas orientações teórico-metodológicas, que trouxeram novas perspectivas ao debate, ambos documentos normativos tiveram importantes contribuições para a criação e implementação de diversos programas de formação inicial (cursos de magistério e licenciaturas interculturais indígenas), assim como de formação continuada de professores indígenas. Assim, a partir das repercussões geradas por estes referenciais foi elaborado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), em 2005, a partir do qual foram submetidos e aprovados numerosos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura indígena, de norte a sul do País. Muitos destes projetos assimilam os princípios delineados pelos referenciais mencionados, adequando a suas realidades socioculturais.

Ainda com relação a oferta de cursos de licenciaturas específicas, destacamos a resolução nº1, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de formação superior e de ensino médio, já prevendo um tratamento específico para essa matéria. Afirma esta resolução que:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de nível médio nas modalidades normal ou técnica. (BRASIL, 2015)

Além disso, consta no capítulo II, referente a construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, que

Art. 5º. A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

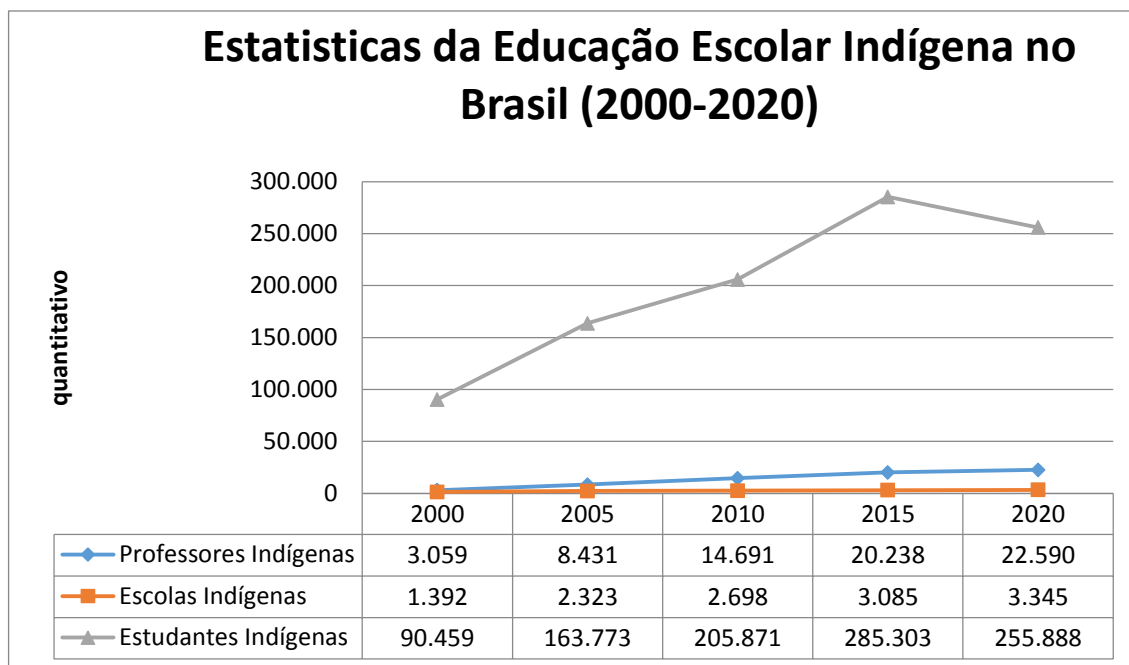
Art. 6. Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização.

§1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.

§2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de educação escolar indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação. (BRASIL, 2015)

De acordo com Nascimento (2017), tanto os referenciais e diretrizes quanto o ProInd conformam, quando analisados conjuntamente, uma série de avanços na política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas no Brasil, fato este corroborado pelos expressivos números das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI's) – os dados indicam aproximadamente 45.000 participantes na I CONEEI e 25.000 na II CONEEI - e pelos censos da educação escolar. Inclusive, pelos dados fornecidos por estes censos é possível mensurar quantitativamente os avanços da política de educação escolar indígena.

Para fins de análise, tendo por base as informações obtidas pelo censo escolar indígena em três momentos históricos distintos, correspondendo aos anos de 2000, 2005, 2010, 2015 e 2020, temos respectivamente os seguintes dados:

**Figura 07.** Estatísticas da Educação Escolar Indígena (2000-2020)

**Fonte:** Censos escolares Inep/MEC (2000-2020)

**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Observa-se, com base no gráfico da figura 07, um significativo incremento em todas as três categorias destacadas na tabela acima, embora seja a categoria dos professores indígenas que tenha alcançado o maior avanço quantitativo: um salto de quase sete vezes entre 2000 e 2020. Este salto está em plena sintonia com o aumento da oferta dos cursos de licenciatura indígena, os quais chegaram ao quantitativo de 25 cursos, em 16 unidades da federação e em 21 IES (Instituições de Ensino Superior), conforme dados socializados por Nascimento (2013). Ainda de acordo com esta autora:

Contabiliza-se como avanço na trajetória do Prolind o fato de o movimento indígena ter conquistado alguns colaboradores dentro das universidades, a exemplo de reitores, pesquisadores e docentes que passaram a assumir a pauta dos cursos ou da formação indígena como um dos compromissos sociais de suas instituições. Uma situação nova nas universidades, considerando-se o ambiente acadêmico brasileiro monocultural historicamente frequentado por uma elite eurocêntrica e branca. Ou seja, o Prolind e as demais ações de democratização da educação superior no país dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças (Nascimento, 2013, p.70).

De fato, os dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP, (2018) revelam ainda que 57.706 indígenas estavam matriculados na educação superior (graduação e pós-graduação) em

2018, ou seja, pouco mais de 10% da população indígena aldeada do Brasil e pouco menos de 5% da população indígena brasileira total.

Luciano (2019) considera que tal avanço, em particular, é um resultado da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) e da adoção de políticas de ação afirmativa por parte das Universidades Públicas, dentre as quais o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), voltada para formação continuada de professores indígenas, focada em processos de alfabetização – letramento e numeramento - monolíngue em alguma língua indígena ou na língua portuguesa e bilíngue ou multilíngue (línguas indígenas e a língua portuguesa).

É possível afirmar, com considerável margem de segurança, que em aproximadamente um período de trinta anos, desde a emergência do modelo EIB, as políticas de acesso e formação inicial e continuada de professores indígenas no Brasil obtiveram êxito no que se propunham originalmente, embora certamente ainda persistam uma ampla gama de desafios e possibilidades para o avanço neste quadro. Eis então que emergem ou reemergem temas importantes como “participação de indígenas nos quadros de formadores; sabedores tradicionais e formação; criação da categoria professor indígena/ concurso específico/carreira [...] acesso a pós-graduação, condições de permanência e conclusão de cursos, intercâmbios” (BRASIL, 2018, p.20 e 22).

Considerando, então, este contexto apresentado, lançamos o seguinte questionamento: De que forma este avanço na política de educação escolar indígena e, de modo mais específico, da política de formação de professores indígenas pode ser identificado ao ser observada a escala paraense? Este é o questionamento que anima a próxima seção deste capítulo.

## **2.2. Formação de professores indígenas no estado do Pará: uma breve retrospectiva**

Quando transferimos o escopo da análise da escala nacional para a escala estadual, observamos que, se por um lado, a política indigenista estadual está em franco processo de consolidação, por outro lado, persistem ainda grandes desafios tanto no processo de institucionalização desta política pública quanto no processo de fortalecimento do protagonismo por parte dos povos indígenas paraenses. De acordo com dados da FUNAI, em todo o território paraense são mais de 50 povos indígenas, em 62 Terras Indígenas delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas, encaminhadas e em estudo, o que os torna responsáveis por aproximadamente 25% das terras estaduais.

Em se tratando do estado do Pará, as ações das políticas públicas na área de educação escolar indígena têm como marco histórico o ano de 1989, através do convenio nº 0333/90 realizado entre a Companhia Vale do Rio Doce (na época, uma empresa estatal) e povo Parkatêjê, tendo como principal resultado o Projeto Parkatêjê, que tinha por atribuição atender a demanda deste povo por ensino fundamental. Tratava-se de um convênio que visava mitigar os impactos causados pelas atividades da mineradora ao território e ao modo de vida dos povos Gavião, obrigando a empresa a garantir aos indígenas a assistência à saúde, educação, fomento a atividades produtivas, vigilância e proteção territorial.

No decorrer da década de 1990 iniciativas semelhantes emergiram com relação a outros povos indígenas, tal como o Programa Parakanã, o qual visava, através do oferecimento da educação escolarizada, “melhorar a compreensão do [povo] Parakanã com relação à realidade sócio-política brasileira” (EMIDIO-SILVA, 2017, p.179). Tal como o convênio citado anteriormente, o Programa Parakanã também visava a mitigação, desta vez por parte da Eletronorte, por conta da inundação dos territórios do povo Parakanã pelo lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

Apesar destas iniciativas, de cunho mitigatório, não se pode afirmar que existia um processo real de avanços na política de educação escolar indígena no estado na medida em que eram iniciativas desarticuladas ao invés de uma política organizada com diretrizes bem definidas.

No final daquela década ocorreu a promulgação da Resolução nº880, de 16 de dezembro de 1999, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), atendendo a algumas reivindicações por parte das lideranças indígenas. Entre estas reivindicações estavam a substituição de professores não indígenas por professores indígenas para atuar em suas escolas, assim como a adequação das escolas indígenas e do ensino ofertado à realidade de cada povo.

Desse modo, esta resolução fixou as normas para estrutura e funcionamento das escolas de educação indígena junto ao sistema de ensino do estado do Pará. Buscando alcançar uma melhor compreensão sobre tal resolução, transcrevemos abaixo o seu artigo 03:

Art. 3. Constituirão elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas:

I – Sua localização em terras indígenas e/ou arredores;

II – Atendimento escolar as comunidades indígenas;

III – Uso das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade;

IV – Organização escolar própria, levando em conta suas formas de estrutura social, suas tradições, formas de produção de conhecimento e processos próprios de aprendizagem, tais como:

- a) As línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa;
- b) Suas práticas socioculturais;
- c) As formas de edificação das escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- d) Atividades econômicas, especialmente aquelas que visem assegurar a sua subsistência, bem como atividades rituais e cerimoniais;
- e) Seus métodos de ensino e aprendizagem;
- f) Sua formação familiar e social.

V – Formulação de projetos pedagógicos por escola ou por povo indígena, com a participação da respectiva comunidade;

VI – Organização das atividades escolares em períodos próprios, que podem não corresponder ao ano civil e serem estruturados em épocas diversas, respeitando o curso das atividades econômicas, rituais, e demais manifestações sociais e culturais;

VII – Uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

VIII – **Atividade docente exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.** (Resolução nº880 CEE/PA, 1999, grifo nosso).

Constata-se, a partir da análise desta resolução, que ela buscava tornar a educação escolar indígena no Pará compatível com os princípios e parâmetros gerais contemporâneos desta modalidade de educação no Brasil, os quais já foram sintetizados na seção anterior. Desse modo, faz todo sentido prever como um dos elementos básicos para o funcionamento das escolas indígenas que a “atividade docente [deve ser] exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (CEE/PA, 1999, art.3), o que têm fundamentado uma série de ações desde então, como veremos adiante.

Desde a promulgação da resolução nº880 consideramos que a formação de professores indígenas no estado do Pará tem passado por diversas e significativas mudanças, na esteira dos acontecimentos a nível nacional e até mesmo internacional. Com efeito, destacamos aqui quatro eventos que consideramos de fundamental importância para compreender satisfatoriamente este quadro: **I.** A promulgação da resolução nº 257, pelo CEE-PA. **II.** A carta dos povos indígenas do Pará, cunhada no período da I semana dos povos indígenas do Pará, em abril de 2007, e entregue oficialmente ao governo do estado no mesmo ano. **III.** A criação da Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND), vinculada a SEDUC-PA. **IV.** A criação da licenciatura intercultural indígena, através do Núcleo de Formação Indígena (NUFI), vinculado a UEPA.

Em maio de 2003, foi promulgada a Resolução nº 257, pelo CEE-PA, que aprovou a proposta curricular de curso normal em nível médio para a formação de professores indígenas do

Pará, para execução pela escola itinerante da SEDUC/PA<sup>11</sup>. Esta medida foi criada para que os professores indígenas pudessem adquirir a titulação mínima exigida para o exercício do magistério – principalmente se considerarmos que a oferta da licenciatura indígena ainda era uma ambição distante naquela época.

Uma das características principais deste curso é a consideração a determinados fatores geográficos, históricos, linguísticos e logísticos, resultando na definição de sete polos distintos para acolher a demanda para formação de professores indígenas no estado, a saber: Marabá, Oriximiná, São Félix do Xingu, Redenção, Altamira, Jacareacanga e Capitão Poço.

Esta forma territorialização, por assim dizer, visa o atendimento ao maior número de povos indígenas, especialmente aqueles em que a demanda é muito expressiva, como no caso dos povos Munduruku, Tembé e Kayapó. Deste ponto em diante tornou-se mais comum o acesso ao magistério indígena e ao ensino médio, sendo que até 2014 os dados obtidos por Marra (2015, p.119) indicam a “existência de 723 alunos, oriundos de 40 povos indígenas”.

A política indigenista estadual deu mais um importante passo em abril de 2007, com a realização da I semana dos povos indígenas do Pará, fruto da articulação entre o governo do estado e organizações indígenas locais e regionais. No referido evento, foi elaborada a carta dos povos indígenas, contemplando a apresentação de sessenta proposições relativas aos problemas vivenciados pelos povos indígenas do Pará em setores prioritários, dentre os quais a educação escolar e a formação de professores indígenas.

A partir desta carta, o governo do estado do Pará propôs a construção coletiva das diretrizes da política indigenista paraense, na qual participaram representantes sociais e políticos das esferas governamentais nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como das organizações da sociedade civil indígena em que se consolidaram os espaços e as ações de defesa, proteção e promoção dos direitos humanos e indígenas no estado.

Nos encontros e nas conferências que sequenciaram estes acontecimentos – mais notavelmente a conferência estadual dos povos indígenas do Pará, realizada em agosto de 2008 - foi observada de forma constante, através dos relatos e dos debates, a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior pelos indígenas.

---

<sup>11</sup> “A escola itinerante da SEDUC é um nome genérico dado a seu aspecto itinerante, já que não havia local específico para reunir um contingente tão grande de alunos de etnias diversas” (MARRA, 2015, p.114).

Neste contexto emergiram as primeiras organizações coordenadas por professores indígenas, tal como o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) – agregando aproximadamente mil professores indígenas de mais de cem povos nos nove estados amazônicos, incluindo o Pará – que afirma como sendo um de seus objetivos principais “garantir o cumprimento da legislação referente à educação indígena diferenciada nas aldeias, a aplicação dos recursos destinados aos programas de educação indígena e a qualificação das escolas e dos educadores” (COPIAM, s/d)<sup>12</sup>

Desse modo, no decorrer da década de 2000 os esforços das mobilizações dos povos indígenas paraenses convergiram cada vez mais para que o caminho até a oferta de uma licenciatura indígena fosse pavimentado, o que necessariamente passou por um incremento do diálogo entre os movimentos indígenas e as universidades públicas do estado. Uma destas instituições envolvidas neste processo foi a UEPA, que:

Ciente ao fato de que, os índios, estiveram por muito tempo excluídos das políticas públicas nacionais de ensino no Brasil [...] se colocou aberta ao diálogo com as lideranças indígenas, no sentido de elaborar um projeto político e pedagógico de formação superior indígena em consonância com as necessidades e reivindicações manifestadas nos encontros anteriormente relatados (UEPA, 2016, p.06).

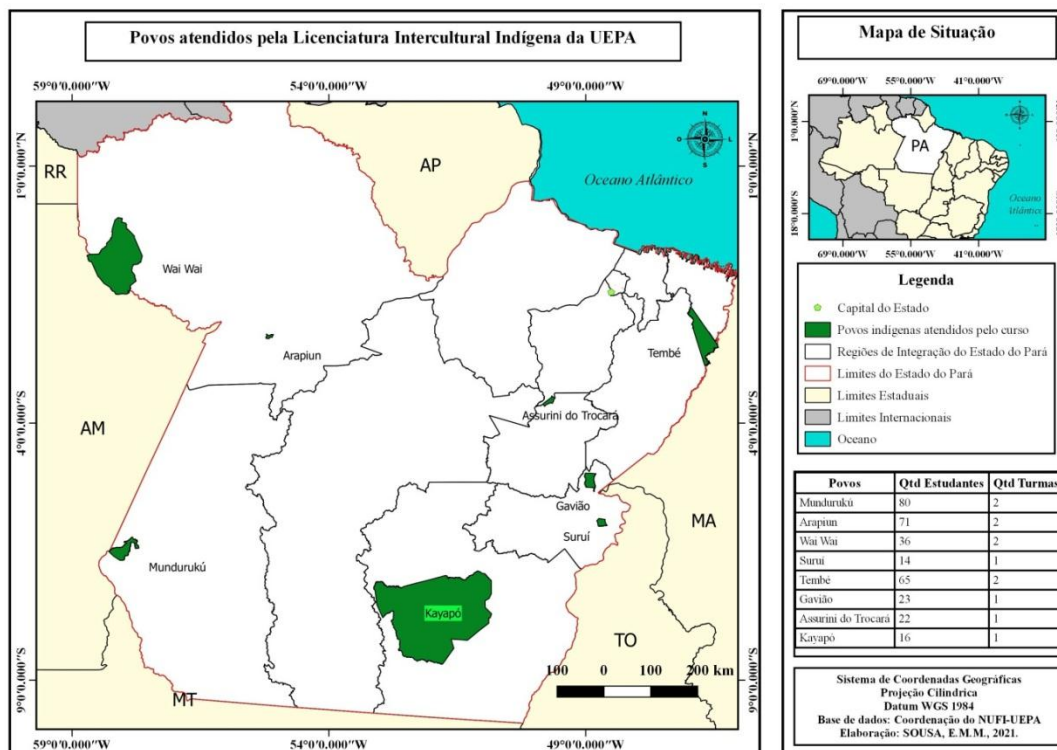
Imbuindo o NUFI como o departamento responsável pela coordenação de sua política indigenista, a UEPA, desde 2012, tem ofertado o curso de licenciatura intercultural indígena<sup>13</sup>, o que certamente representou um ponto de virada em termos de formação de professores indígenas em âmbito estadual. Até o presente momento, este curso atendeu oito povos indígenas em seis regiões de integração do estado, obedecendo a seguinte disposição:

---

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/conselho-dos-professores-indigenas-da-amazonia/> . Acesso em: dezembro/2020

<sup>13</sup> O referido curso foi avaliado e reconhecido através da Resolução CEE nº 321, de 15 de maio de 2014, pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (UEPA, 2016).

**Figura 08.** Povos atendidos pela Lic. Int. Indígena da UEPA (2012-2020).



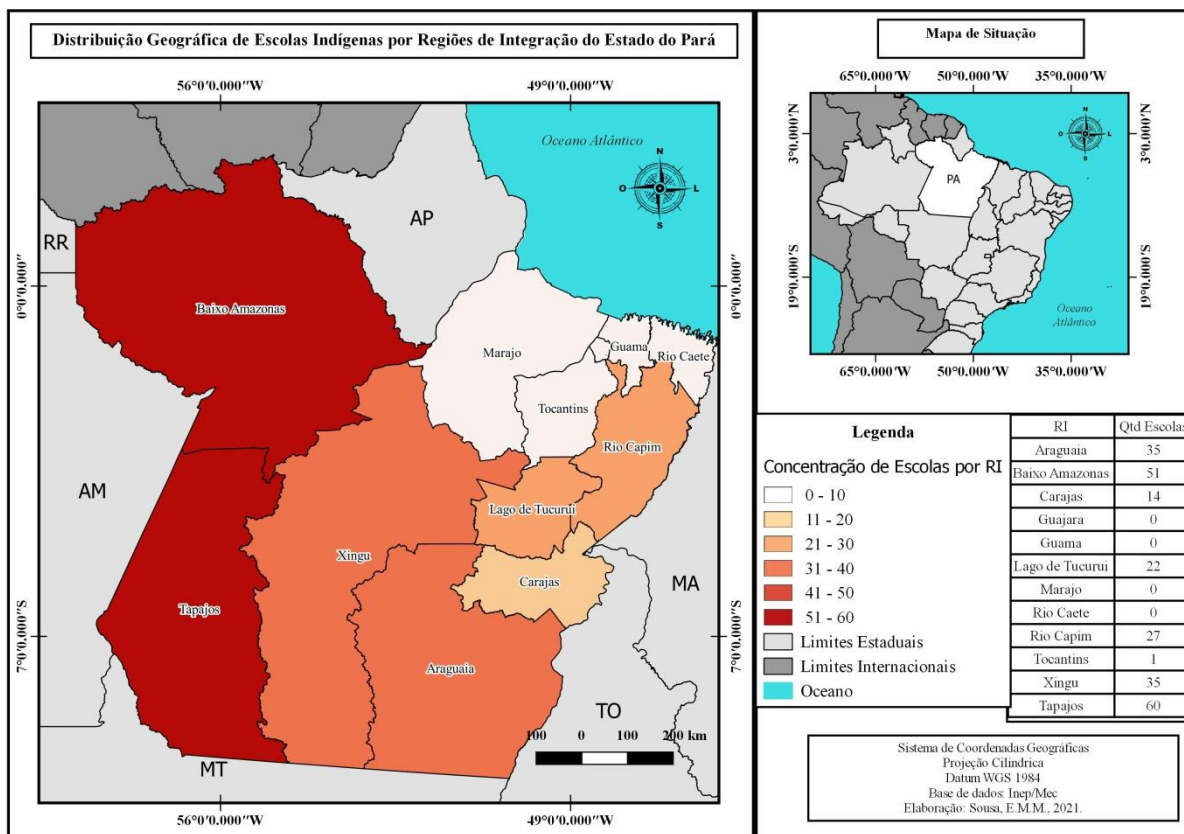
**Fonte:** Coordenação da Lic. Int. Indígena, UEPA, 2021.

**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Cruzando estes dados disponibilizados pela UEPA com os dados disponibilizados pelo INEP<sup>14</sup> sobre a quantidade de escolas indígenas no estado do Pará, constatamos que a categoria de escolas indígenas reconhecidas alcançou 245 unidades em 2020, distribuídas geograficamente conforme o mapa da figura 09.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Consultado em: Junho/2020.

**Figura 09.** Distribuição geográfica das Escolas Indígenas por Regiões de Integração.



**Fonte:** Inep/MEC, 2020.

**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Com base nas informações representadas pelos mapas acima, podemos afirmar que os povos indígenas que tem demandado com maior intensidade os cursos e atividades voltados a formação de professores indígenas habitam as regiões do Baixo Amazonas, do Tapajós, do Araguaia e do Rio Capim, algo que terá significativa importância nos capítulos posteriores desta dissertação<sup>15</sup>.

Convém ressaltar que o referido curso tem norteado sua proposta de atuação pelos princípios teórico-metodológicos associados ao modelo EIB de educação escolar indígena, portanto, preconizados pelos documentos normativos e, mais incisivamente, pelo RCNEI e pelos

<sup>15</sup> Fazemos esta afirmação com base nestes dois dados (da Lic. Int. Indígena da Uepa e do Inep/Mec) na medida que desconhecemos uma base de dados mais completa e atualizada em se tratando do quantitativo de professores indígenas no estado do Pará.

referenciais para a formação de professores indígenas. Entre seus objetivos específicos destacamos:

4. Desenvolver a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais na participação comunitária;
8. Propiciar práticas pedagógicas que abordem de forma articulada os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais indígenas;
9. Promover o exercício da docência, em formação para as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação profissional na Educação Básica; (UEPA, 2016, p.39).

O NUFI-UEPA, desde 2019, também tem ofertado a formação continuada aos professores indígenas do estado do Pará através do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI), possibilitando uma qualificação ainda maior aos docentes das escolas indígenas e atendendo a demanda destes profissionais por cursos de pós-graduação. Até o momento este curso atende a 15 estudantes indígenas divididos em dois polos-base, em Santarém e Marabá, reunindo professores indígenas destas regiões do estado.

Soma-se a este quadro de avanços na política de formação de professores indígenas a nível estadual a criação da Coordenação de Educação Escolar indígena (CEEIND), vinculada a SEDUC-PA, tornando-se o órgão responsável por desenvolver ações educacionais destinadas aos povos indígenas do Pará. Assim, dentre as principais atribuições da CEEIND está a coordenação da escola itinerante de formação de professores indígenas, de que já tratamos anteriormente, e que tem por objetivo “instrumentalizar uma prática pedagógica intercultural, específica, diferenciada e bilíngue” (SEDUC/PA, 2015), fazendo mais uma vez alusão aos princípios do modelo EIB de educação escolar indígena.

As funções da CEEIND, contudo, tem um espectro ainda mais amplo com relação à questão dos professores indígenas no estado na medida em que, por se tratar de um órgão governamental – com forte participação de indígenas em seus quadros administrativos, devemos ressaltar – têm frequentemente recebido as principais reivindicações das lideranças e dos professores indígenas paraenses, que atualmente têm entre suas pautas mais urgentes o reconhecimento das escolas indígenas, a criação da categoria professor indígena no estado do Pará, bem como a contratação de professores mediante a realização de concurso público específico para professores indígenas. A demora pelo cumprimento de tais reivindicações

levaram, por exemplo, a eventos como a ocupação da sede da secretaria em 2019 pelos povos Tembé e Gavião<sup>16</sup>.

No mesmo ano reivindicações semelhantes culminaram na realização do I Fórum Regional de Educação Escolar Indígena, em Marabá, evento no qual foram reunidos cerca de 200 representantes de diversos povos indígenas - Aikewara, Amanaye, Anambé, Assurini, Atikun, Akrãtikatêjê, Kyikatêjê, Parkatêjê, Guajajara, Guarani, Kayapó, Parakanã e Xikrin – para discutir e elaborar um diagnóstico da educação escolar indígena na região. Tal diagnóstico apontou a existência de uma “situação muito precária das escolas tanto em relação à estrutura física, inexistência de materiais didáticos específicos nas línguas, como em relação aos contratos dos professores que é uma das coisas mais graves que foram apontadas” (TERENA, 2019). Neste sentido, gostaríamos de destacar a fala de Winurru Suruí quando este professor afirma que:

Nós estamos cada dia nos capacitando. Aqui a maioria dos professores são graduados. O desafio que enfrentamos é na manutenção de mão de obra qualificada dos professores. A base de tudo é a Educação Básica. Se ela não for de qualidade, lá na frente nossos alunos serão penalizados. Então a gente tem toda uma conversa para que, primeiro, possam ser supridas as necessidades da Educação Básica, mas para que isso possa vir a ocorrer de fato, tem que trabalhar na formação do professor. [...]. A tendência é que nós consigamos um concurso diferenciado específico para essa categoria de professores. Para que nós, aqui do Pará, possamos concorrer só entre nós, do mesmo grupo. Porque aqui no Pará tem um grande número de populações indígenas que falam mais de 30 línguas indígenas. Então deve ser priorizada a seleção específica para cada povo<sup>17</sup>

A argumentação deste professor indígena, somada ao diagnóstico do fórum, sugere que apesar dos avanços da política de formação de professores indígenas no estado do Pará, persistem ainda uma ampla gama de questões a serem debatidas e resolvidas em âmbito estadual. Acreditamos que uma das questões a ser debatida e melhor delimitada diz respeito as diversas concepções de territorialidade que permeiam os discursos e as práticas dos professores indígenas paraenses e quais as implicações para esta modalidade de educação. Estas questões serão aprofundadas no capítulo que se segue.

<sup>16</sup> Conferir mais informações em <https://www.oliberal.com/para/ind%C3%ADgenas-seguem-ocupa%C3%A7%C3%A3o-da-sede-da-secretaria-de-educa%C3%A7%C3%A3o-1.164661>. Acesso em: janeiro/2021.

<sup>17</sup> Disponível em <https://www.avozindigena.com.br/site/funai-apoia-forum-de-educacao-promovido-por-indigenas-sul-e-sudeste-para/>. Acesso em: janeiro/2021

## **Capítulo 03**

### **Viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará**

---

No modelo Intercultural-Bilíngue de educação escolar indígena é inegável a importância política e pedagógica dos professores indígenas no desenvolvimento desta modalidade de educação. Como protagonistas e principais interlocutores deste novo modo de pensar a educação, cabem então certos questionamentos a respeito de suas concepções sobre assuntos relevantes para o campo da educação escolar indígena, dentre os quais a territorialidade.

Estes profissionais, através de suas experiências e reflexões, têm gestado suas próprias concepções a respeito da territorialidade e, desse modo, influenciado no debate e na formulação das políticas sociais indígenas, bem como na sua avaliação. Neste sentido, o que este capítulo objetiva é mapear as concepções de territorialidade dos professores indígenas paraenses através de entrevistas qualitativas semi-estruturadas, realizadas de forma remota, realizadas com auxílio de duas ferramentas virtuais: correio eletrônico e aplicativo de mensagens instantâneas. O esforço nessa análise é, assim como na segunda seção do capítulo anterior, direcionado a escala estadual, considerando o estado do Pará, buscando o diálogo com professores indígenas para estabelecer o mapeamento de suas concepções.

Para cumprir o objetivo proposto, lançamos mão de um referencial teórico-metodológico que nos guiará no esforço das entrevistas qualitativas semi-estruturadas. Tal opção vai ao encontro do que orienta Gaskell (2008, p.65), quando este ressalta que “o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos”, complementando a afirmação de que “o objetivo [das entrevistas qualitativas] é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (*Ibid.*), o que está de acordo com o objetivado para este capítulo.

Este capítulo está organizado em duas seções, além da presente introdução. Na primeira seção, detalhamos os principais procedimentos e instrumentos que são colocados em prática neste capítulo por considerarmos fundamental deixar explícito, ao leitor, como foram coletados os dados primários durante a pesquisa. Com efeito, são apresentadas breves reflexões a respeito

das entrevistas qualitativas remotas, os dois critérios para escolha dos participantes da pesquisa, o quantitativo de participantes que consideramos ideal para esta etapa e a operacionalização das plataformas remotas.

Na segunda seção apresentamos, em um primeiro momento, alguns elementos importantes para que o leitor consiga obter um melhor entendimento das transcrições dos diálogos realizados. Em um segundo momento, apresentamos o detalhamento das entrevistas, destacando quem são os participantes da pesquisa – por razões éticas, tivemos a sensibilidade em não expor suas identidades pessoais -, com seus perfis e trajetórias individuais e coletivas, além de suas participações no contexto indígena paraense. Eis então que partir da transcrição das entrevistas, fazemos emergir elementos das concepções de territorialidade dos professores indígenas.

### **3.1. Detalhamento Metodológico: refletindo sobre as entrevistas remotas na pandemia**

Desenvolver um estudo científico, como no caso da presente dissertação, requer que o pesquisador esteja sempre atento para a metodologia de sua pesquisa, ou seja, o caminho que sua pesquisa percorreu da introdução à conclusão. Faz-se necessário, portanto, uma reflexão contínua e aprofundada sobre os meios pelos quais o pesquisador se debruça sobre a realidade a ser estudada, de modo a melhor ajusta-los na compreensão do fenômeno em questão.

Em uma pesquisa com abordagem de estudo qualitativa, nos moldes desta dissertação, esta reflexão deve ser levada ainda mais a sério, afinal de contas, como observa Spósito (2004, p.18), a grande dificuldade – e, na concepção que orienta esta pesquisa, a maior virtude - neste tipo de estudo reside em encontrar maneiras, nem sempre tão evidentes e tampouco simples, “de captar as permanências e transformações do ponto de vista do pesquisador e do pesquisado; ou seja, do ponto de vista daquele que olha a realidade, submerge nela e procura explicá-la pela compreensão do pesquisado”.

Nos capítulos anteriores, quando nos debruçamos em primeiro lugar sobre as concepções de territorialidade dos nossos autores de referência e em segundo lugar sobre o contexto histórico no qual os professores indígenas emergem como importantes protagonistas do novo modelo de educação escolar indígena, utilizamos procedimentos que não exigiram um contato direto com interlocutores - os participantes da pesquisa -, bastando a identificação, leitura e análise de materiais bibliográficos, bibliométricos e documentais para obter os dados da pesquisa. No presente capítulo, diferentemente, o procedimento central é a entrevista qualitativa

semiestruturada e remota, onde há um contato direto com os participantes da pesquisa – mesmo que por um período curto de tempo e distantes em termos espaciais – com o objetivo de dialogar sobre a territorialidade.

Em observância a estas questões, de cunho metodológico, a próxima subseção versa especificamente sobre as entrevistas qualitativas, apresentando os principais elementos teórico-metodológicos que orientaram a prática realizada, bem como uma questão central (sobre os perfis individuais e quantidade de participantes envolvidos na pesquisa), finalizando com uma breve reflexão sobre os desafios no processo de entrevistar professores indígenas de maneira remota, uma alternativa que pareceria improvável antes do período pandêmico, mas que atualmente vêm ganhando força em decorrência da crise sanitária e social em andamento.

### 3.1.1. Entrevistas qualitativas: orientações teórico-metodológicas<sup>18</sup>

A entrevista qualitativa é um procedimento metodológico desenvolvido para o pesquisador obter dados mais complexos do que o levantamento bibliográfico e documental podem oferecer. Sendo cada vez mais empregadas em pesquisas ligadas as ciências humanas e sociais, incluindo a geografia<sup>19</sup>, em complemento as técnicas estatísticas e aos questionários padronizados, as entrevistas qualitativas permitem “descobrir que existem perspectivas ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (GASKELL, 2008, p. 64-65). Adverte ainda que “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados é condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (*ibidem*).

Desse modo, ao lançar-me nesta empreitada, precisei ter em mente duas premissas centrais. A primeira premissa diz respeito ao entendimento de que uma entrevista é, antes de tudo, relação de alteridade, um diálogo com *O Outro*, no sentido apontado por Dussel (1993) que carrega consigo um mundo da vida (*lebenswelt*), herdeiro de uma carga de ancestralidade e

---

<sup>18</sup> Nesta subseção o estilo de escrita foi intencionalmente alterado para 1ª pessoa do singular por conta da consideração de que o procedimento metodológico a ser descrito, isto é, as entrevistas qualitativas, não podem ser tratadas através de uma linguagem imparcial na qual o *Eu* não comparece. Trata-se, sobretudo de uma relação íntima, de encontro, de diálogo com o *Outro* e para este diálogo ocorrer é necessário ir além de um estilo de escrita neutro, acadêmico. Manteve-se, contudo, a obediência a escrita formal.

<sup>19</sup> “A Geografia possui tradição bastante materialista, e mesmo as antigas orientações descritivas desta disciplina, pode-se dizer, restringiam-se ao que se denotava no campo observado e quase nada se adentrava nas conotações de sentido. O registro de um fato observado limitava-se predominantemente à compreensão de suas feições. Já, as práticas de pesquisa com enfoque qualitativo passam a ser essenciais no campo das humanidades e nas geografias orientadas para os estudos de cultura e sociedade” (HEIDRICH, 2016, p.16).

identidade, marcado por experiências singulares, possuidor de conhecimentos particulares, enfim de uma ontologia.

Na entrevista, este *Outro* – ao aceitar participar do processo investigativo -, permite-me adentrar em seu mundo da vida (*lebenswelt*), a conhecer os elementos que compõem este mundo, ao universo de significados que permeiam seus pensamentos e que subjazem aos seus discursos, os quais caracterizam uma determinada concepção de territorialidade, que só pode ser compreendida à luz destes referenciais. Analogicamente, é como se o *Eu*, enquanto pesquisador embarcasse em uma viagem por um caminho – como meu mundo da vida são as terras baixas da Amazônia, gosto de imaginar um corpo hídrico, o Rio Amazonas – e neste caminho *Eu* pudesse enxergar, com minhas lentes referenciais a partir da geografia acadêmica, lá na beirada algumas imagens, as concepções de territorialidade das pessoas com quem diálogo. Dai, portanto, o título deste capítulo e o subtítulo desta dissertação.

A segunda premissa é ressaltar que assim como ocorre em uma viagem, as entrevistas que realizei necessitaram de planejamento e preparação para alcançar os objetivos previstos. Neste sentido, encontrei amparos metodológicos em Gaskell (2008) e em Bordieu (1999), os quais indicam caminhos para uma boa realização deste procedimento. No entanto, friso que em determinados momentos estas indicações metodológicas não deram conta da especificidade inerente a uma dissertação nos moldes desta e, por consequência, amparei-me na criatividade para superar as dificuldades deste procedimento.

Conforme Gaskell (2008) o passo inicial em um planejamento para a entrevista qualitativa é identificar o perfil individual e o quantitativo dos entrevistados a partir de alguns critérios específicos, a depender dos objetivos iniciais, do tempo disponível e dos meios de acesso. Além disso, é preciso ter em mente que, diferentemente da pesquisa quantitativa “a finalidade da **pesquisa qualitativa não é contar opiniões** ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (*Idem*, p.68, grifo nosso), que no caso aqui descrito são as concepções de territorialidade de professores indígenas.

Tendo esta observação em mente, contei com 06 participantes para esta etapa da pesquisa, quantitativo que considero adequado para uma compreensão inicial do contexto aqui tratado e levando em conta as diversas limitações do momento, que inclusive ocasionaram recusas (ausências de respostas) de possíveis participantes da pesquisa. Levo em conta também que ingressar no mundo da vida (*lebenswelt*) dos entrevistados demandou muita atenção e

concentração, seja para estabelecer um diálogo fluido, seja para transcrever nos mínimos detalhes os significados subjacentes aos gestos e ao discurso de cada um dos entrevistados. Um aumento do quantitativo de entrevistados pode ser pensado para futuras pesquisas envolvendo esta temática.

O perfil escolhido para os entrevistados obedeceu a dois critérios simples, a saber: **I.** Os participantes convidados para as entrevistas possuem habilitação (seja por meio do magistério, seja por meio da licenciatura) e atuam como docentes em escolas, mesmo que alguns deles assumam funções e cargos para além da docência, como no caso dos pós-graduandos e das lideranças indígenas. **II.** Os participantes convidados para as entrevistas habitam aldeias, terras indígenas ou cidades localizadas no estado do Pará. Não há, no âmbito desta dissertação, preocupação em diferenciar indígenas em aldeias/comunidades e indígenas em espaços urbanos, mesmo tendo ciência de que são contextos diferentes e que, por esse motivo, suas concepções tendem a divergir em determinados pontos.

O **quadro 01**, contem um breve resumo do perfil individual de cada um dos seis participantes da pesquisa.

**Quadro 01.** Perfis individuais dos participantes da pesquisa.

<b>Participante 01</b>	Indígena do Povo Arapyun, Mestranda do PPGEI-UEPA, Mestranda do PPGSA-UFGA e Professora da rede municipal de ensino de Santarém/PA	<b>Participante 04</b>	Indígena do Povo Kumaruara. Professora de rede municipal de Santarém. Mestranda do PPGEI-UEPA
<b>Participante 02</b>	Indígena do povo Borari, Pedagoga, Professora da aldeia Alter-do-Chão e Conselheira Indígena do CITA / Presidente da Associação <i>Iwipurãga</i> . Mestranda do PPGEI-UEPA	<b>Participante 05</b>	Indígena do povo Karajá. Professor e Diretor de Escola Indígena. Graduado em Geografia. Mestrando do PPGEI-UEPA.
<b>Participante 03</b>	Indígena do Povo Arapyun, Diretora e Professora de Escola Indígena. Mestranda do PPGEI-UEPA	<b>Participante 06</b>	Indígena do povo Suruí-Aikewara. Graduado pela Licenciatura Intercultural Indígena. Especialista em Docência em Educação Escola Indígena. Professor de história em

			Escola Indígena Suruí. Mestrando do PPGEI-UEPA. Membro da APISSPA
--	--	--	--

**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Preciso ressaltar ainda que após a identificação destes perfis individuais, coube ao pesquisador a responsabilidade de realizar o primeiro contato com os possíveis entrevistados (sendo que a maior parte das vezes, recorri a serviço de correio eletrônico ou, quando isto não era possível, a um aplicativo de mensagens instantâneas), identificando-me como um mestrando do PPGG-UEPA, explicando-lhe sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa e consultando-o sobre seu interesse e disponibilidade (incluindo a plataforma, o dia e horário mais apropriado para a atividade) em participar desta dissertação. Em caso de resposta positiva, encaminhei a Carta-Convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura do participante. Ambos os documentos podem ser conferidos em apêndices. Em caso de resposta negativa, apenas agradei a atenção. Em caso de ausência de resposta, procurei não ser persuasivo, seguindo para o próximo contato.

O passo subsequente, também fundamentado em Gaskell (2008), consistiu em elaborar um guia de entrevista, concebido conforme os referenciais teóricos da pesquisa e em concordância com o perfil dos participantes – somado ainda a uma dose de criatividade –, que orientou o processo de diálogo sem, no entanto, “engessar” a entrevista qualitativa como se esta fosse um questionário fechado. Em vez disso, foi um roteiro flexível, sempre aberto a mudanças e ajustes, conforme o andamento de cada entrevista.

Aconselha ainda o autor que “um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (GASKELL, 2008, p.67), o que inspirou-me a elaborar o guia de entrevista a ser visto no apêndice c, contendo três momentos distintos, a saber: apresentação (de ambas as partes)<sup>20</sup>, momento intermediário (com sete perguntas-instigadoras, baseadas nos objetivos específicos para a entrevista, somado a perguntas que ocorreram conforme o diálogo se encaminhava) e

<sup>20</sup> Momento de crucial para alcançar um entendimento inicial sobre o mundo da vida (*lebenswelt*) do entrevistado (e vice-versa).

momento final (agradecimento pela participação e convite, ao participante, para comparecer a defesa final da dissertação).

Para a realização das entrevistas, segui ainda algumas orientações expressas em Bordieu (1999, p.81-85), que relata sua experiência em entrevistar jovens em conjuntos habitacionais precários nos arredores de Paris. Em decorrência desta vivência, o autor sugere que o pesquisador respeite a sequência de pensamento do entrevistado, evitando causar interrupções, de modo que se proporcione a este o bem-estar para que possa falar sem constrangimento de sua vida e de seus problemas. Desse modo, procurei sempre ser sutil e breve em minhas colocações, permitindo que o entrevistado pudesse ter liberdade para desenvolver seus pensamentos e discursos, embora em alguns momentos fosse necessário que retomasse o guia de entrevista de modo a manter a entrevista direcionada para os objetivos propostos.

Outra orientação que segui a partir dos ensinamentos de Bordieu (1999, p.81-85) diz respeito à linguagem utilizada em uma entrevista. Neste sentido, afirma o autor que devemos na medida do possível, “falar a mesma língua do pesquisado”, o que significa descer do pedestal cultural-acadêmico para que ambos, pesquisador e pesquisado possam se entender “apesar das reticências e dos silêncios” (p.85) próprias a um momento de entrevista. Então, refletindo sobre este argumento, procurei sempre simplificar meus discursos e as perguntas feitas, de modo que fosse possível o entendimento mútuo em cada entrevista.

Por fim, uma terceira e importante lição a partir de Bordieu (1999, p.84) é sempre “levar em conta que no momento da entrevista ele [o entrevistado] estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular. Portanto nada de distração durante a entrevista, precisa-se estar atento e atencioso”. Desse modo, procurei sempre demonstrar, desde o primeiro contato, a importância e a finalidade do diálogo realizado e o respeito que eu, enquanto professor não-indígena nutro com relação às figuras dos professores indígenas, alicerces da educação escolar indígena e representantes de seus povos.

### **3.2. Dialogando com os professores indígenas**

A presente seção consiste em dois momentos distintos. No primeiro momento estão algumas informações que tornam inteligíveis, ao leitor desta dissertação, as transcrições das

entrevistas. No segundo momento estão as transcrições das seis entrevistas realizadas, bem como uma breve apresentação de cada interlocutor.

### **3.2.1 Notas Introdutórias**

As transcrições apresentadas na próxima seção iniciam com um pequeno quadro contendo sete dados importantes, a saber: **I.** A identificação numérica do participante (mantendo a identificação pessoal sob sigilo); **II.** O povo indígena ao qual o participante pertence; **III.** O local de residência do participante; **IV.** As ocupações profissionais, sociais e acadêmicas do participante. **V.** A data na qual a entrevista foi realizada; **VI.** A duração da entrevista e **VII.** A plataforma virtual onde a entrevista foi realizada (correio eletrônico ou aplicativo de mensagens).

Logo após este quadro há um breve relato no qual apresento, de maneira sucinta, a trajetória de vida e de atuação social dos participantes. Utilizo, neste relato, um estilo de escrita que mescla as informações declaradas dos participantes com o gênero textual próprio a um relatório de pesquisa. Sempre que necessário, utilizo aspas para citações retiradas dos discursos dos entrevistados.

O terceiro momento traz as transcrições das entrevistas, deixando explícito o momento de fala de cada uma das duas partes envolvidas através de chaves com siglas, seguida de um travessão (-). Quando se trata de uma fala do pesquisador, aparece [E.M]. Quando se trata de uma fala do entrevistado, aparece [P.X], onde X indica o número de identificação do participante, podendo ir de 01 até 06.

Além disso, durante os processos de transcrições, procurei sempre manter a fidelidade dos textos com relação às entrevistas, o que inclui expressões idiomáticas e étnicas, frases, momentos de pensamento, sentimentos. Eventualmente também aparecem algumas palavras ou frases em chaves, de minha autoria, que complementam ou esclarecem pontos nos discursos dos entrevistados e que servem para tornar estes pontos mais compreensíveis a quem observa estas transcrições.

Após as transcrições há ainda um pequeno mapa conceitual no qual transparecem cinco palavras-chave (e seus significados) que conformam a perspectiva de territorialidade cada um dos participantes. Estas palavras-chave foram escolhidas pelos próprios participantes ao final das entrevistas e as descrições também foram dadas pelos entrevistados, oralmente ou textualmente.

### 3.2.2 Transcrições

#### Detalhamento da entrevista 01

Participante 01

Povo indígena: Arapyun

Reside em: Cidade de Santarém/PA

Ocupação:

1. Professora de Geografia na rede municipal de Santarém

2. Mestranda do PPGEI – UEPA

3; Mestranda do PPGSA - UFPA

Entrevista realizada em 05/04/2021 por correio eletrônico

Duração: 1:17 (uma hora e dezessete minutos)

#### Momento inicial: Trajetória da vida e atuação

A entrevistada possui descendência indígena através de seu pai, indígena do povo Arapyun, que teve um papel importantíssimo em sua criação desde a infância. Relata que seus avós paternos optaram por trazer a família para o espaço urbano por conta da ausência de educação escolar nas aldeias em que habitavam (“meu pai não teve a oportunidade de estudar enquanto criança porque tinha que ajudar a sustentar os outros filhos” / “morar na cidade e ser indígena é muito difícil”).

Sua mãe, pedagoga, proporcionou à entrevistada a oportunidade de ser matriculada em escolas particulares na cidade de Santarém. Considera que em seus anos escolares foi vítima de um preconceito duplo: social-econômico, por sua família ser de origem humilde; e étnico, por sua ancestralidade indígena. De acordo com ela

A gente é criticado até pelo jeito que a gente anda, pelo jeito que a gente fala, pelo nosso jeito de se movimentar. Tudo em nós não é aceito [...]. Muitas pessoas veem os povos indígenas como pobres mas não é assim. Nós somos muitos ricos porque nós estamos ali no meio da natureza e podemos extrair os recursos naturais para a nossa alimentação. Essa é a verdadeira riqueza: poder se alimentar bem, poder viver bem, ter uma vida de qualidade (Participante 01, entrevista realizada em 05/04/2021).

Conta a entrevistada que mesmo não tendo sido obrigada pelo pai a se declarar indígena, ela sempre se declarou como indígena e tem orgulho de suas origens e identidade Arapyun, mesmo morando na cidade. Como forma de superar as barreiras sociais impostas a ela, encontrou no estudo um importante aliado. Por sua ancestralidade indígena, bem como sua condição de bolsista, a entrevistada passou por muitos constrangimentos, através, inclusive, por partes dos professores. Um dos momentos que mais a marcou foi:

Quando eu ia pro laboratório de informática, que eu tocava no *mouse*, a professora dizia que eu estava ‘sujando o *mouse*’, que eu era ‘sebosa’. Então eu percebi que teria que ser forte, que eu não poderia recuar. Eu poderia ser forte sim, me dedicando aos estudos. Me destacando e dando a volta por cima (participante 01, entrevista realizada em 05/04/2021).

Ao perceber que a sua família passava por dificuldades financeiras, ela assumiu para si a responsabilidade de arrumar um emprego, tendo assim, uma dupla carga horária diária, conciliando seu ensino médio com o trabalho. Então, ao chegar o período de ingresso no ensino superior, a entrevistada relata que por obra do destino e com apoio de sua mãe, acabou se matriculando no curso de geografia da UVA (Universidade Vale do Acaraú), onde “se apaixonou pela docência” e hoje se declara muito feliz em ser professora de geografia. Mesmo ainda passando por dificuldades financeiras, foi através de suas experiências na UVA e das relações que desenvolveu com outras pessoas, muitas das quais com raízes indígenas e ribeirinhas, que ela conseguiu avançar em seus estudos a ponto de alcançar o posto de professora na Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

Atuando como professora de geografia na região ao redor de Santarém, a entrevistada afirma que amadureceu pelas experiências que teve durante sua jornada. Em paralelo, decidiu cursar a Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia, pela UNINTER, concluindo o curso em 2011. Na época, conta a entrevistada, que por estar grávida pela 1º vez, decidiu retornar ao espaço urbano, que em sua visão, teria melhor estrutura do que no interior, onde seria possível oferecer “uma vida de melhor qualidade a ela [filha]”. No momento desta entrevista, conta que trabalha há 09 anos em uma escola municipal em Santarém.

Logo que descobriu que a UEPA, através do NUFI, estava ofertando a licenciatura intercultural indígena, a entrevistada decidiu fazer o processo seletivo. De acordo com ela, na época pensou “eu quero, quero muito fazer esse curso [...] tem tudo haver com as minhas raízes, minha história”. Aprovada no processo seletivo e conhecendo os outros alunos de diversos povos indígenas do Baixo Tapajós, ela afirma que este foi um “momento de acolhimento”, onde conseguiu se sentir bem, “se encontrou”.

Convivendo mais proximamente a outros estudantes indígenas, ela percebeu a necessidade de se “ter a documentação, de se regularizar [como indígena]”, e hoje tem toda a documentação indígena. Começou a participar das atividades, dos rituais e de experiências para se adaptar a essa nova realidade, tendo contatos de muita aprendizagem com os professores do curso,

indigenistas experientes e com muitos conhecimentos sobre o contexto indígena paraense. Estes fatores somados despertaram na entrevistada a vontade de seguir estudando a nível acadêmico (formação continuada), almejando o mestrado e o doutorado. “Eu comecei a sonhar [...]. Quero também, eu sou capaz, eu vou querer!”.

Após alguns anos de expectativa pelo ingresso no mestrado, a entrevistada enxergou no PPGEI-UEPA uma grande oportunidade de prosseguir seus estudos e ampliar seu leque de conhecimentos. “Tá sendo uma experiência muito maravilhosa...Eu sou muito grata a todos os meus professores !”.

### **Momento intermediário: Concepção de Territorialidade**

[E.M] - Como a territorialidade é pensada pelo povo Arapyun?

[P.1] - Assim, território para o povo Arapyun ele é visto [...] como identidade né. É algo que tá ligado diretamente a identidade. Se você não tem um território, se você não tem um local, assim, sagrado, porque o território ele é sagrado para nós povos indígenas...É muito difícil uma pessoa ter uma identidade definida [se você não tiver um território]. Então o território está diretamente conectado a essência do povo, do povo indígena, no caso do Povo Arapyun, do povo Munduruku, e por ai vai...todos os povos. [a territorialidade] É algo muito forte na identidade, no meio ambiente, na questão espiritual, na questão econômica, na questão alimentar né... na conexão da terra, da água, da natureza. Então é uma conexão muito forte, muito forte mesmo . Aonde se ressalta a importância de poder ter a questão da demarcação, que é algo, que é um processo que os povos do Baixo Tapajós lutam muito pra conseguir né?

[E.M] - Falamos de território, de territorialidade. São palavras que são originalmente não-indígenas. Existiria um termo similar na língua dos indígenas do Baixo Tapajós?

[P.1] - Do meu conhecimento assim do povo Arapyun...a gente sempre se relaciona como mãe-terra. E lá, no planalto santareno eles falam *Korodaive* [...] que é um território que é composto por quatro aldeias Mundurukus: Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada e Pau Pixuna. Os Arapyuns eles falam muito assim... local sagrado, mãe terra, mãe água, mãe natureza. Não vi, assim, nem um conceito muito específico.

[E.M] - Então, um aspecto mais espiritual né, de uma visão de território, cosmológico?

[P.1] - Sim, cosmológico

[E.M] - É evidente que vocês [povos indígenas] lutam pelo reconhecimento, pela demarcação do território. Mas mais do que isso, vocês assumem uma dimensão muito mais cultural. O que você acha disso? Como você avalia?

[P.1] - Isso... Assim, sabe, eu vou falar pra você mesmo, eu tô me realizando mesmo... Tô numa fase da minha vida assim que eu acho que é o... não sei nem achar a palavra certa. É porque assim, viver essa experiência de ser pesquisadora, de ser mulher, de poder tá mostrando pro meu povo, pra poder mostrar pra minha categoria que nós sermos capazes de sermos nossos pesquisadores... ser protagonistas deste contexto social é muito gratificante mesmo, entende? Porque até então nós éramos só objeto de estudo né? Vinha outras pessoas, de outras regiões, de outras cidades, de outras localidades. Pesquisar, antropólogos, sociólogos, geógrafos... Vinham de outro lugar pesquisar o Baixo Tapajós, as aldeias, os territórios e a gente nem sabia né. Eles perguntavam uma série de coisas e virava livro, virava artigo e a gente nem tinha acesso a nada disso. Então, a gente poder tá produzindo junto com a comunidade, junto com os parentes é pesquisas né? E agora com esse novo mestrado, assim, material didático para as escolas indígenas terem acesso a sua história, a sua realidade, a sua especificidade histórica, originárias.

É incrível! É um trabalho coletivo, eu sempre digo assim que não é meu trabalho, é nosso porque eu não conseguiria fazer só. Primeiro porque eu fui abraçada pela comunidade né, porque logo no início quando eu comecei a pesquisar lá o território Korodaive né, mas especificamente a aldeia de açaisal, foi interesse mesmo porque é algo perto, é uma aldeia perto, já que ir pra aldeia Arapyun é longe, é muito longínquo, a passagem é algo muito cara e a gente não tinha bolsa, a gente passava uns perrengues econômicos [...] então eu pensei “não, eu vou pesquisar uma aldeia próxima”. Então, numa aula de campo que eu fui visitar Açaisal eu vi logo o problema da Soja lá né? Aquele odor terrível do agrotóxico invadindo as salas de aula. Então eu disse “não, já sei o que eu vou fazer no meu artigo, já sei o que vou fazer no meu TCC”. Então aí já fui me entrosando [...] já fui conversando com o cacique e o cacique ele é muito jovem [...] ele tem 35 anos, pra uma liderança ele é jovem, na época ele era mais novo ainda, ele fazia universidade, então eu me aproximei pra conversar com ele, perguntei se ele autorizava e ele disse que ele ia fazer uma reunião e eu fui muito bem aceita pela comunidade.

Então eu pude tá sendo um exemplo pros meus colegas, pros meus amigos, pros meus parentes que lá na aldeia, que é meu campo de pesquisa, onde me sinto muito bem [...] o cacique, ele conseguiu entrar no mestrado acadêmico de ciências da religião. Ele conseguiu, a gente começou a estudar né, incentivei ele e uma professora que estudou comigo no intercultural [da UEPA], conseguiram. E uma amiga minha, Kumaruara, que trabalha na [aldeia] Cavada, que faz parte do território Munduruku também. Então três do território [Munduruku] entraram no mestrado de ciências religião. Então é uma vitória sensacional pra... pro Baixo Tapajós. Poxa, os professores tão fazendo mestrado! Então, porque assim a partir do momento que ele [o indígena] vê um fazendo, então ele [pensa] “não, eu posso fazer!”.

[E.M] - De que maneira a territorialidade foi trabalhada em seu percurso formativo na universidade?

[P.1] - Bom, quando eu fiz a UVA né, foi um momento muito... muito teórico né, que a gente estuda os geógrafos né, estudei Milton Santos, Haesbaert, estudei outros geógrafos. Então eu tive esse momento muito teórico e quando eu já estudei no Intercultural Indígena, já foi [Trabalho de] Campo, a gente ia pra campo, a gente ia ver como era na aldeia, qual era os problemas que as aldeias passavam por causa da demarcação de terras, o processo de demarcação e qual era o objetivo do povo ter a demarcação de terra, qual era os problemas que eles passavam pra poder ter isso. Então, foi muito assim, foi um complemento um do outro, o que eu tive na licenciatura em geografia e o que eu tive no Intercultural Indígena, foi algo assim que se encaixou perfeitamente, aonde eu pude ver algo teórico e depois na prática né.

E eu pude ver na prática assim, de uma forma muito realista porque quando eu fui pra campo, por exemplo, lá na aldeia de Açaizal, eu acompanhei de perto o sofrimento dos parentes né, na questão da demarcação. Aonde o [Cacique] é um líder muito forte [...] mas que ele se abateu muito na época que mataram o irmão dele por causa desses conflitos de terra né, do agronegócio, de soja, de grileiros, de madeireiros, então ele definhou muito nessa época, ele teve muita depressão. [...] Todos nós sofremos junto com ele, mas ele em especial, ele como liderança né, ele definhou Então, é um sofrimento vivido na pele. A gente, nós povos indígenas, temos uma conexão muito forte com o território... é do território que a gente tira nosso alimento, do território que acontece os rituais, no território que nós temos os nossos filhos, podemos ensinar

eles o que é certo e o que é errado. É ali, no nosso território, que nós podemos cultivar o amor entre nós entre os nossos parentes, a nossa relação uns com os outros, então é algo fundamental. A partir do momento em que o indígena ele é expulso do seu território por “n” questões, é como se ele ficasse mutilado, ele fica infeliz, ele fica sem norte, fica sem direção [...] Então é um impacto muito grande [...]. Essa questão territorial é uma questão, assim, muito complexa, porque tem haver com economia, tem haver com questão cultural, tem haver com questão cosmológica. Então é uma série de temáticas que tão ali envolvidas né? A gente [a entrevistada e a comunidade Munduruku] inclusive tá trabalhando na construção do Atlas né? Do Atlas da Cartografia Social, onde vai abordar várias temáticas que envolvem a questão do território pra poder ta denunciando através das nossas pesquisas essa perca territorial, aonde muitas pessoas se acham no direito de tomar terras que não são deles né, invadindo, destruindo direitos humanos.

Essa questão do bem-viver mesmo né, não existe pra muitos [não-indígenas] né e os povos indígenas, eles trabalham muito com essa relação do bem-viver com o meio ambiente, aonde está relacionado esses direitos, não só os direitos humanos mas sim os direitos da natureza também, respeitar o meio ambiente pra poder ter como resposta o alimento, a água, um ar de boa qualidade. Porque muitas pessoas acham banal essas coisas, mas não é! [...] e algumas pessoas elas só visam lucrar, lucrar e lucrar e não compreendem que fazendo certas coisas que vá agredir o meio ambiente, que vai poluir o solo, que vai poluir os igarapés - que são os problemas que tá acontecendo na aldeia de Acaizal – que isso vai trazer problemas gravíssimos pro mundo inteiro.

Foi uma das coisas que me fez decidir continuar no mestrado, a pesquisar o território né, porque eles [os mundurucu] merecem isso. [...] Então eu decidir [continuar a realizar pesquisas] no Açaizal, porque é algo que continua acontecendo, então é importante a gente continuar produzindo essas pesquisas pra serem futuramente publicadas pro mundo inteiro saber que ali existem indígenas sim. Porque muitas pessoas – pessoas ignorantes mesmo – abrem a boca pra dizer que “ali não tem indígenas ! Que somos pessoas que se dizemos indígenas, mas não somos indígenas, que a gente quer terra, que a gente é ganancioso, que a gente fica inventando que a gente é índio”. Eu já vi várias pessoas dizendo isso [...] Tem essas pessoas que possuem essa ignorância mesmo, esse etnocentrismo nas veias e é isso que a gente tem que lutar pra vencer essas pessoas racistas mesmo, porque é muito complicado e é uma luta difícil.

**[E.M]** - Em sua comunidade escolar, como você concebe a territorialidade e suas implicações?

[P.1] - Nas minhas aulas, por exemplo, como eu dou aula de geografia e eu trabalho com crianças de 6º ao 9º ano né. Então quando eu comecei a dar aula nessa escola aqui na cidade, na área urbana eu fui... eu tive outro choque né, porque quando a gente trabalha no interior o número de crianças é muito pequeno - a gente tem 6 alunos numa sala de aula, é bem tranquilo – então quando eu cheguei na área urbana cada turma tinha mais de quarenta alunos – área de periferia, onde tem muita droga, muito assalto, muita pobreza, as crianças passam muita fome, são abusadas sexualmente – então é algo assim...é uma realidade totalmente diferente e ainda tinha a questão do racismo dos meus colegas comigo porque eu era do interior e eu me declaro indígena, eu cheguei já dizendo que eu sou professora indígena e eu dei minha cara a tapa mesmo. Então eu cheguei mesmo e foi um baque profundo, mas tive muitos problemas com meus colegas né, que dizia que “índio era sujo, que índio é ladrão, que índio era preguiçoso”. Tive problemas seríssimos, mas graças a Deus todos foram contornados com sucesso e eu conquistei o meu espaço e eu me declaro indígena, canso de ir com cocar aqui nos meus ombros, com cocar na minha cabeça. Eu participo de eventos, dou entrevista normal.

Sou a professora indígena Arapyun [...] e agora pra eles é natural porque eu conquistei o meu espaço, mas é assim com muito sofrimento, não é fácil não. E quando eu dou as minhas aulas eu falo a verdade e eu falo porque hoje os povos indígenas somos diferentes. Não é como no tempo da colonização né, onde andávamos nus, aonde tínhamos a nossa língua materna e eu explico porque aconteceu esse processo todo né. Digo que muitas vezes o livro didático ele camufla muitas realidades, que romantiza a história do indígena e não é assim. Então eu converso com eles muito sobre isso, conto a verdade. Muitos já estão tendo outra concepção e muitos já tiveram a coragem de se declarar indígena porque, na maioria das vezes alunos da periferia são alunos que vem do interior. São alunos que vem de aldeias porque lá não tem mais escola pra estudar a série que eles vão precisar cursar então eles vem morar com a vó, vem morar com a tia pra poder estudar. Então muitos têm vergonha de dizer “ah professora eu sou Arapyun, professora eu sou Borari”. Então a partir do momento que eles se deparam com uma professora pintada em sala de aula – porque muitas vezes eu vou pintada pra sala de aula – eles dizem “nossa, professora a gente usa esse grafismo lá na comunidade!” ai eles começam assim a se encontrar. Então é algo assim, natural. “Ah, a professora é [indígena], então não tem vergonha ser [indígena], eu vou dizer que eu sou também”. Já passam a ir com os brincos as meninas

passam a usar os brincos que estavam entocados porque viram a professora usando brinco de pena de arara.

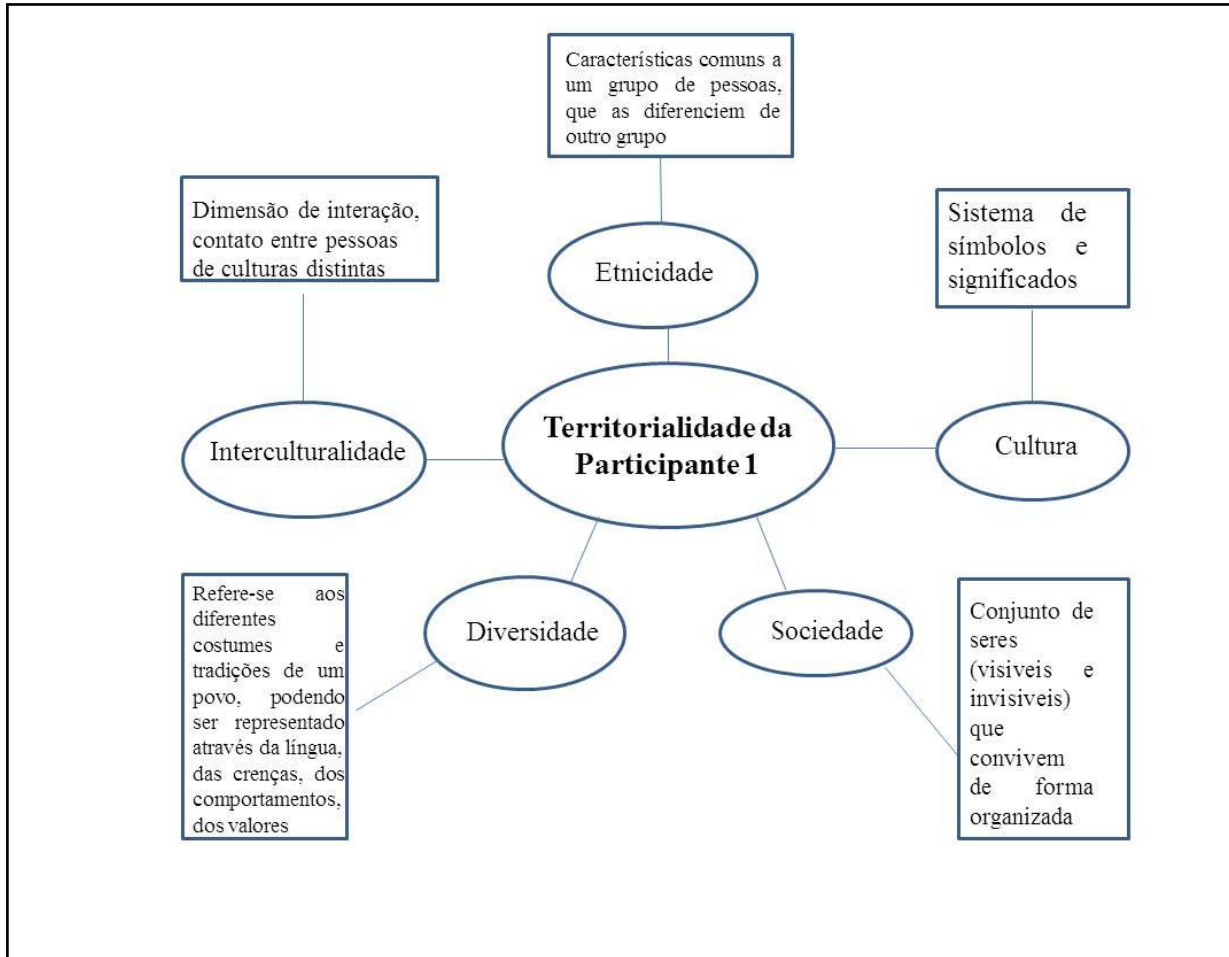
[E.M] - Como você avalia a inserção da territorialidade, enquanto um elemento central da educação escolar indígena hoje?

[P.1] - Pude observar, a partir dos materiais didáticos que eles produziam [os alunos que ela possuía enquanto professora-orientadora], que é muito importante falar do território. Como a turma era composta por vários povos indígenas (Borari, Munduruku, Kumaruara, Arapyun). Então a gente podia acompanhar a história de cada território dentro do material didático de cada um [...] aonde nós passávamos a conhecer várias aldeias através do material didático, da leitura do material didático, porque não existe material didático indígena produzido por professores indígenas que não fale de território [...] porque o território é algo muito íntimo de cada povo e cada povo possui a sua história, possui a sua origem de forma cosmológica.

[E.M] – Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.1] - Cultura, Diversidade, Etnicidade, Sociedade e Interculturalidade.

**Figura 10.** Palavras-chave e elementos da territorialidade da participante 01.



**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

### **Detalhamento da entrevista 02**

Participante 02

Povo indígena: Borari

Reside em: Aldeia de Alter-do-Chão/PA

Ocupação:

1. Liderança Indígena do Povo Borari de Alter-do-Chão

2. Pedagoga na aldeia Alter-do-Chão

3. Mestranda do PPGEI-UEPA

Entrevista realizada em 09/04/2021 por aplicativo de mensagens

Duração: 49:20 (quarenta minutos e vinte segundos)

**Momento Inicial: Trajetória de vida e atuação**

A entrevistada conta que é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena pela UEPA. Em sua comunidade, exerce o cargo de presidente da Associação Indígena Iwipurãnga (que em Nheengatu significa *Lugar bonito*, fazendo alusão a beleza de Alter-do-Chão), que defende os interesses do povo Borari de Alter-do-Chão, organizado espacialmente em três aldeias [Alter-do-Chão, Kurukuruí, Karananzal].

Desde sua juventude, relata, que “sempre me envolvi na comunidade e sempre participei assim, no movimento indígena desde o início... da sua constituição aqui na região”. Por conta desta atuação, bem como da vontade em continuar seus estudos, teve que realizar uma difícil escolha com relação a sua condição de professora em sala de aula. “Eu tive assim que escolher... chegou um momento né que eu tive que escolher: ou eu ia pra sala de aula ou eu estudava e aí sabe como é o sistema né... eles... digamos assim eles não querem que a gente avance né, querem que a gente seja submisso a eles. Ai então eu optei por sair da escola, desde 2012 não atuo mais [em sala de aula], mas como pedagoga eu atuo na minha comunidade mesmo né”.

Estando nesta condição de pedagoga em sua comunidade, a entrevistada ressalta que o período pandêmico tem sido muito dificultoso no que diz respeito a educação escolar para as famílias Borari. Segundo suas palavras “Trabalho com crianças e, principalmente agora na época da pandemia né...que as crianças tão tendo assim muita dificuldade em fazer trabalhos de aula né porque as escolas em Alter-do-Chão, por exemplo, voltou de forma remota mas muitas famílias não tem condições né... não tem acesso a internet...e eles [os pais] tem dificuldade de acompanhar os filhos né. Então eu tento assim junto com outros colegas auxiliar né”.

Reforça ainda seu papel enquanto liderança feminina na luta contra a violência doméstica e a sua preocupação com a saúde física e mental de seus parentes indígenas. “a gente trabalha assim com mulheres também... mulheres vitimas de violência doméstica e a gente tá com um projeto né de horta coletiva no qual eu tô ai na gerência, digamos assim, desse projeto. Então lá [no projeto] a gente trabalha com jovens, crianças e idosos [...] a gente tem o objetivo...de manter né... a saúde mental principalmente, e saúde física de nós indígenas”, considerando que a saúde é hoje o principal tema na sociedade. Cita a entrevistada que a preocupação com a segurança alimentar de seu povo veio a tona a partir dos impactos econômicos (desemprego e ausência de condições financeiras das famílias Borari) e que os alimentos gerados pela horta

coletiva - que as famílias “não estavam mais fazendo” - estão sendo utilizados para alimentar as famílias em situação de necessidade.

A entrevistada também relata que é membro do Conselho Indígena Tapajós-Arapyuns (CITA), que articula, ao nível da região Oeste do Pará, treze povos indígenas<sup>21</sup> representando o Povo Borari. De acordo com suas palavras “eu faço parte né...deste trabalho em conjunto com os caciques, com as aldeias aqui desse território [...]a gente ta ai nessa luta, junto com o CITA, tentando fazer com que nossos direitos, pelo menos em parte, sejam respeitados”.

### **Momento Intermediário: Concepção de Territorialidade**

[E.M] - O que significa pra senhora estar no mestrado?

[P.2] - Então né... pra mim assim é muito gratificante né poder tá representando o povo Borari assim. Quando entrei na universidade [...] a gente assume um compromisso com a nossa comunidade. O que nós vamos aprender dentro da universidade nós vamos trazer de volta pra ficar na comunidade. Então eu nunca deixei né. Tem parente que quando chega dentro da universidade esquece sua origem, esquece que... qual é o objetivo do estudante indígena, o compromisso com a comunidade e eu nunca deixei. Então... estar no mestrado eu digo assim, é sinônimo de liderança [...] é o poder obter esse conhecimento, ajudar minha comunidade, ajudar a região.

O turismo pra mim não tem importância, como indígena, eu tenho outras alternativas [para atuação acadêmico-profissional e como fonte de renda] pra gente viver não só do turismo. Principalmente o turismo ta assim numa situação, digamos assim... é um turismo predatório aqui na região. Ninguém tem respeito, pessoal só pensa em ganhar dinheiro, ai fiquei frustrada. Então resolvi querer conhecer as leis educacionais né, da escola e aí eu acabei me apaixonando pela pedagogia né. Então eu vejo assim né, que a gente tendo esse conhecimento, a gente pode, é, ter voz né. Por exemplo, o nosso objetivo como indígena é a gente se formar e, ocupando esses lugares [no sentido de locais de fala], que a gente possa... ir em busca dos nossos direitos, que os nossos direitos sejam respeitados porque tá tudo ai na constituição, mas é como se ninguém

---

<sup>21</sup> O CITA representa os seguintes povos indígenas da região do Baixo Amazonas: Arara Vermelha, Apiaka, Arapyun, Borari, Cara Preta, Jaraqui, Kumaruara, Maytapú, Munduruku do Planalto, Tupinambá, Tupaiu Tapuia e Tapajó.

enxergasse né. Então a gente tem que tá em luta constante pra que a gente consiga que esses direitos [...] sejam realmente de acordo com a constituição [...].

Eu vejo assim né, estar no mestrado a gente tá assim, na primeira turma né. Somos 19 alunos, senão me engano são 8 daqui da região de Santarém e é muito, digamos assim, é uma carga muito pesada pra nós né, porque é a primeira turma então além de fazer validar esse curso de mestrado, a gente tem esse compromisso com a nossa região né. Somos os primeiros mestres em educação escolar indígena, é onde mais a gente precisa, digamos assim. Saúde e educação é o mais importante. E aí a gente tem, digamos, esse compromisso que os parentes já nos cobram quando precisam [...] a gente acaba sendo essa referência na nossa região [...] Hoje nossa luta não é mais com arco e flecha, já é com a caneta.

**[E.M]** - Com base na sua experiência e conhecimento, qual seria o termo, na língua de seu povo indígena, que corresponderia a territorialidade? O que ele representa para seu povo?

**[P.2]** - Sim né, pra nós o mais importante é justamente o território, então a gente tem assim, muita dificuldade, a gente tá com muita dificuldade. Nós estamos, aqui em Alter-do-Chão, num processo de demarcação... é foi feito um estudo, é... a gente tem um laudo antropológico que foi feito em 2008, nós pedimos a demarcação do território e [o processo] tá em Brasília, digamos assim, engavetado. A gente tentou já ir [em Brasília] pra ter [a demarcação]... porque é... nós precisamos ter o controle do nosso território. Nós estamos assim, perdendo, digamos assim, Dormimos né com um pedaço de terra, com limites o nosso território. E quando acordamos o povo já tá negociando né. E mesmo que eles [não-indígenas] saibam que é uma área que não pode tá negociando e aí sempre tem aquele jeitinho né, alguém chega lá na esfera municipal e consegue o documento do lote e aí muitas vezes eles [não-indígenas] acabam aumentando o número que tá lá no papel e vão invadindo [o território Borari] né. Então assim a gente tem muito problemas e a gente tá trabalhando nessa fase de fazer com que o ministério público faça com que a esfera estadual e municipal possam pelo menos dá uma freada [na invasão do território Borari] né porque o que mais... o nosso maior problema em relação as terras aqui é a especulação imobiliária né.

A gente vê assim em relação ao turismo né e aí as pessoas ficam vendendo terra. O que a gente mais vê nas redes sociais é anuncio de lotes de terra aí a gente... é muito difícil pra gente

tentar barrar né...essa prática que a maioria das vezes o governo ajuda essa grilagem de terras, especulação [imobiliária]... é, eu sempre falo assim né que essa falsa propaganda que fazem de Alter-do-Chão, do turismo de Alter-do-Chão né, pessoal só pensa em ganhar dinheiro e não se interessa com a preservação ambiental, não querem saber se tem família, se tem vidas né, se tem uma história. Nós temos assim... vários sitio arqueológico que nós estamos... tivemos um problema assim, mais ou menos no mês de agosto [2020] que nós... como é uma área bem grande e a gente acabou descobrindo né... que já estavam negociando uma área do sitio arqueológico e olha que ele é bem distante, fica em uma serra bem no topo e ai um cidadão comprou um pedaço do lado e ele resolveu subir a serra e tava fazendo como se fosse um mirante construindo lá pra ele levar turista sendo que ninguém sabia e é um patrimônio já do povo Borari. A gente tem... tá reconhecido no Iphan [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional] então é assim uma luta constante né e... e o território pra gente assim é... é nossa vida né. Então a gente tá fazendo de tudo pra que a gente consiga pelo menos manter do jeito que tá [o sitio arqueológico].

A nossa história né, que tá pautada ai em tudo que tá dentro do nosso território, dos nossos rios, das nossas cabeceiras, das nossas enseadas, dos animais né que vivem no nosso território. Então pra gente tudo... é... tudo tem vida, tudo é importante né? Uma árvore, por exemplo, pra nós tem vida né, tem um significado.

**[E.M]** - Como você avalia a inserção da territorialidade, enquanto um elemento central da educação escolar indígena hoje?

**[P.2]** - Sim, com certeza [é importante esta inserção]. Inclusive são temas que a gente tá sempre abordando com professores. Apesar da gente ter essa dificuldade na escola indígena porque tem alguns professores que são não-indígenas né e ai é... muitas vezes eles não se preocupam em falar né da situação, pro exemplo, nosso território é a nossa identidade e dai vai né... a cultura, a história do povo Borari e a gente vive nessa luta também com os professores pra que... pra que pelo menos né..., sejam é... abordados [o território e a territorialidade] nas disciplinas de artes, de história, de geografia né em relação ao território a importância do território Borari. Em uma escola indígena se não tem território como que pode né? E ai muitas vezes as pessoas se beneficia por ser uma escola indígena mas não quer assumir que está num território indígena e ai é muito difícil.

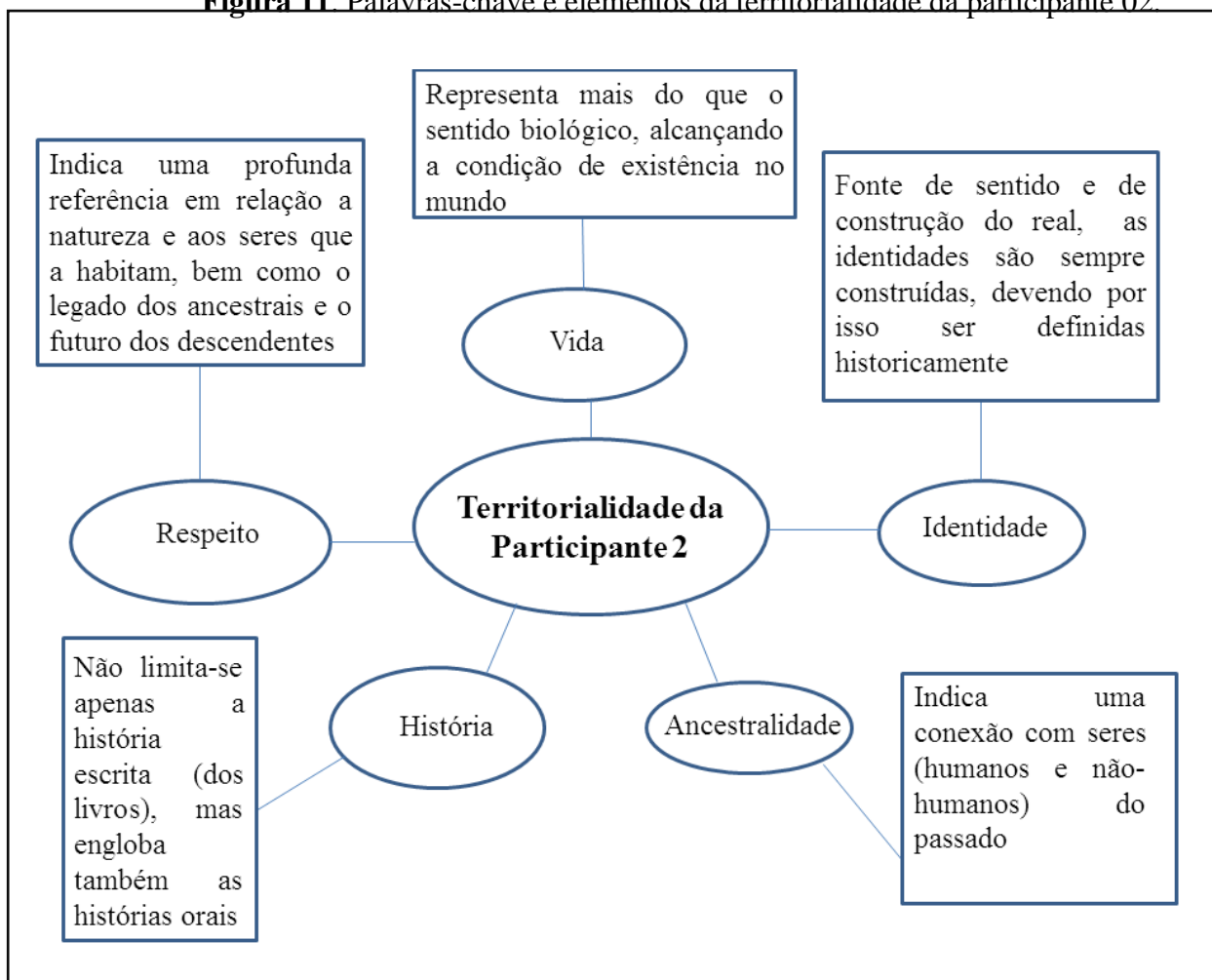
Eu vejo assim né, em relação ao reconhecimento [das comunidades enquanto povos Indígenas] nós temos aqui um problema muito sério digamos de preconceito [contra os Indígenas]. Não sei se você ficou sabendo, mas nós fomos a primeira... o primeiro território indígena do Baixo Tapajós que tomamos a vacina do Covid-19 e aí foi um momento assim que a gente, na verdade, nós sabíamos que precisávamos tomar a vacina, mas não sabia que ia ser logo. E aí então o povo não nos reconhece como aldeia. Dizem que “Alter-do-Chão não é aldeia”, mas o que que a gente sabe: pra nos indígenas... é... Alter-do-Chão foi denominada pelos portugueses. Eu sempre digo assim né, nós nunca saímos daqui, nossos antepassados viveram aqui, nós estamos dando continuidade. A cidade, a Europa veio pra nossa aldeia e aí tentaram [acabar com] a nossa história, inclusive colocaram o nome Alter-do-Chão e a gente aceitou, nossos antepassados mais velhos aceitaram [...] Mas não é quem tem mudado de nome, pra nós Alter-do-Chão é aldeia, é nossa aldeia. Então a gente tem assim... sofre esses preconceitos né. Foi muito forte esse ataque na mídia nessa época da primeira campanha, da primeira dose da vacina [contra a covid-19], então mas eu... eu lembro assim de memória que, digamos assim, minha última [memória] quando criança, a gente sempre viveu assim é... na simplicidade digamos assim. Nossas casas eram feitas tudo de palha, de barro. Comíamos, vivíamos do peixe, da caça, da agricultura. Então... é, eu trago o exemplo da minha família, por exemplo, o meu pai era pescador, caçador, trabalhava em roça então nós... me criei nessa vida e... e estranho muito né, como diz “o progresso chegando em nossa aldeia” assim foi... foi... é muito triste né, pra gente que tá, sempre viveu de uma forma simples né. Por exemplo, beber água do Igarapé hoje a gente já não pode mais fazer isso. Comer peixe aqui do Igarapé também já é difícil porque construíram casas ao redor né, do lago e esgoto jogam direto no lago então já fica difícil. Mas então... eu lembro que nós sempre vivemos né... como indígenas, nossa história, nossos costumes, o que nos define, a nossa identidade. Então [...] nós éramos e sempre fomos indígenas, nossos antepassados já eram, existiam aqui, mas aí quando foi... nos só não conhecíamos nossos direitos né, digamos assim. Então, a partir dali, de 1997-1998 foi que a gente começou a conhecer nossos direitos né, conhecer a constituição [Federal, de 1998] e o que dizia na constituição em relação a nós indígenas. Foi aí que nós, de Alter-do-Chão, como outros indígenas daqui de... do Baixo Tapajós passaram se reconhecer né. Porque... reconhecer digamos assim pro Estado né, porque nós sempre nos reconhecemos como indígenas.

Uma vez eu li uma... era... um relato dum parente [indígena] aqui, ele dizia que ‘os indígenas passaram a existir mais ou menos de 1998 pra cá né’. Ai eu questioneei, ‘como assim né?, como assim a partir de 1998? E a nossa vida antes? E a nossa história? Não pode dizer. É até contraditório a gente dizer que “passou a ter indígena só a partir de 1998 na região do Baixo Tapajós” que isso não é verdade.

Aqui em Alter-do-Chão também... o último caso que aconteceu... como aqui não tem só indígena, tem indígena e não-indígena, então tem aquele pessoal que acha que... que o progresso é o mais importante né? E o progresso pra eles é de que qualquer jeito, o importante é vim dinheiro né... não importa se tem historia ali naquele território, se tem uma vida. Se tem.... é, um lago, uma mata [...]. Dizem né, que a gente quer dar uma de ambientalista e quer atrapalhar o progresso. Na verdade não é, a gente exige que o povo respeite o nosso modo de vida né. [...] a gente também tá nessa luta, digamos assim, na luta contra o progresso pra esse pessoal que acha que o progresso é isso e que pra nós é a destruição do nosso ambiente.

[E.M] - Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.2] - Palavras-Chave: Vida, Identidade, Ancestralidade, História, Respeito [a natureza e aos antepassados].

**Figura 11.** Palavras-chave e elementos da territorialidade da participante 02.

**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

### **Detalhamento da entrevista 03**

Participante 03

Povo Indígena: Arapyun

Reside em: Terra Indígena Maró, Baixo Tapajós

Ocupação:

1. Licenciada Plena em Pedagogia
2. Diretora e Professora de Escola Indígena
3. Mestranda do PPGEI- UEPA

Entrevista realizada em 13/05/2021 por aplicativo de mensagens

Duração: 45:59 (quarenta e cinco minutos e cinquenta e nove segundos)

**Momento Inicial: Trajetória de vida e atuação**

A entrevistada relata que pertence ao povo indígena Arapyun, habita a Terra Indígena Maró (Baixo Tapajós), e cursa o Mestrado em Educação Escolar Indígena no PPGEI-UEPA, onde afirma que sua pesquisa (dissertação) objetiva a análise das relações de poder que se estabelecem entre as escolas indígenas do território Arapyun e as esferas governamentais que atuam na região. Seu intuito, afirma, é “contribuir para a formação desse território [Arapyun], pra buscar essa educação diferenciada pra dentro de nossas escolas”.

Sendo diretora e professora (pedagoga) da escola indígena de sua comunidade, a entrevistada comenta que a busca por educação diferenciada, específica e de qualidade tem perpassado e sido uma pauta de assunto nas atividades, encontros e nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas do Baixo Tapajós, incluindo aquela na qual a entrevistada está exercendo a função docente.

Sobre a sua opção por cursar um programa de pós-graduação em nível de mestrado, a entrevistada relata que “essa oportunidade, quando surgiu do mestrado, pra mim, foi com intuito mesmo de buscar conhecimentos, né? Pra aplicar na nossa prática. Até porque a gente tá numa região de difícil acesso. A região do Maró é a região mais afastada... é... da cidade de Santarém [...] e geralmente o governo desassiste a nossa escola, não leva em consideração a nossa metodologia de trabalho”, o que implica em tensões e enfrentamentos entre o movimento indígena e o Estado brasileiro, que partem de lógicas distintas para a educação escolar indígena na medida em que o primeiro concebe a importância do modelo EIB, enquanto o segundo persiste com as concepções de modelos anteriores para as escolas indígenas.

Ingressar e concluir um mestrado, na perspectiva da interlocutora, também passa pelo pensamento de “dar esse retorno pra comunidade, pra minha aldeia [...] pra realmente avançar no sentido de trabalhar um PPP diferente e específico pra escola, buscar esse conhecimentos que a gente tem, enquanto saber indígena... da cultura, da memória, do corpo, mas que o governo, ele não leva em consideração e desrespeita o que tá na legislação da educação escolar indígena”.

### **Momento Intermediário: Concepção de Territorialidade**

[E.M] – A senhora citou uma série de questões como a cultura, a identidade. E a questão da territorialidade, como vocês, do povo Arapyun, enxergam na educação escolar indígena?

[P.3] – Sim, nós buscamos, por meio do território justamente... é... usar a escola como um instrumento de defesa territorial. Então a gente já faz atividade diferente não somente na sala de aula porque, a gente já consegue levar o nosso aluno pra trabalhar e a gente enxerga o território como um grande laboratório né. Então nesse laboratório tem pesquisas além dos limites da sala de aula. Então todo o território é um lugar de estudo, de conhecimento de saber. Então a territorialidade a gente concebe como sendo parte desse processo né? E... das relações que a gente estabelece com o meio ambiente, com a natureza né. Não só do material, mas também do imaterial né. Dos encantados que ali estão naqueles espaços né, a gente concebe o território como o espaço geográfico né, a terra, os rios, os igarapés, mas a territorialidade ela vai muito além do que o próprio território. Ela [a territorialidade] perpassa né, esses conhecimentos que são dos transcendentais né, dos encantados, das memórias, dessa parte cultural, do símbolo, da simbologia que pra gente é muito importante, dos saberes ancestrais.

Então a gente busca né, colocar a escola como um instrumento já de defesa desse território porque, pra gente, sem território a gente não tem vida. Então é fundamental pra que esse processo dos Arapyuns, Borari... eles possam... é se desenvolver. A gente [do povo Arapyun] não se vê sem território porque, no território, que se faz a reprodução física, cultural né, da relação que a gente estabelece com os seres, com a natureza. Então é dessa forma que a escola [indígena] vem sendo trabalhada em função da defesa territorial e de identidade cultural. A gente já consegue fazer com que a escola... ela também contribua para isso.

[E.M] – Professora, a senhora falou que além dessa questão do território simbólico, da cultura, o território é um instrumento de defesa.

[P.3] – Sim, isso. Na verdade a gente tem todo um processo de luta [...] pra permanência no território. Até porque nós [Arapyuns] fomos invisibilizados e as nossas aldeias estão em constante processo de ameaças né. De madeireiros, grileiros, pessoas que tentam invadir de qualquer forma a terra pra se apropriar, negam a questão da demarcação do nosso território e até mesmo as nossas identidades em pauta muitas vezes. A gente [Arapyuns] vem de um processo longo de...de provar né...provar muitas vezes que nós somos indígenas, estamos aqui nesse território historicamente. Mas a todo tempo o governo, essas entidades [não-indígenas] eles vem pra negar isso. Então por isso que eu digo que é um processo de luta em defesa do território e a escola indígena se encontra também se encontra no meio desse processo.

[E.M] – Como a senhora, enquanto diretora e professora, vêm tratando da relação entre educação escolar indígena e territorialidade?

[P.3] – Sim, a gente vem tentando trabalhar. Até porque entre todos os professores, a maioria são professores indígenas né, do próprio território. A gente tem poucos professores que vem da cidade pra trabalhar. Então nesse processo a gente sempre contribui... saindo mesmo da sala de aula, mas sempre trazendo pra escola esse retorno. Quando a gente vai fazer, por exemplo, uma vigilância no território né. Que a gente se programa pra fazer uma vigilância tal dia, mas que os professores vão incumbidos de já nessa visita lá no fim da terra onde tá acontecendo algum conflito ou uma espécie de monitoramento né. Então esses professores já vão fazendo também o planejamento deles com relação a isso, inclusive vão... também alunos, junto com professores pra conhecer a realidade e a partir disso trabalhar a educação na escola né. Então é dessa maneira que a gente vem trabalhando né, vem conduzindo esse processo educacional pra defesa do território. Pra poder defender a gente precisa conhecer o território né.

[E.M] – A senhora me disse que a sua pesquisa [de dissertação] trata um pouco dessas questões. Pode contar um pouco de como ela vem se desenvolvendo?

[P.3] – Na verdade, o que eu tô objetivando né, é mais a questão do projeto político pedagógico (PPP) né, da reformulação desse PPP que até o ano de 2016 ele estava no padrão do conselho municipal de educação. Então ele não tinha muito da cultura [indígena] né. Então a minha pesquisa [dissertação] tem esse objetivo, de rever o processo de construção desse PPP já na visão dos Borari-Arapyun né, “como é que a gente quer essa escola?”, “pra que ela vai servir?”, “quem é que a gente vai formar?”, “pra que?”. A gente tinha muito essa questão da educação formal presente na escola. A gente não conseguia ainda colocar os conteúdos da... própria cultura Borari-Arapyun pra dentro da escola, mas a partir de uma visão de 2015 pra cá [2021] os professores do magistério indígena começaram a adentrar a sala de aula também e a gente foi fazendo todo um diálogo né, trabalhando a questão da interculturalidade, fazendo a questão dos jogos do conhecimento tradicional. O pajé, o cacique pra dentro da escola e assim fomos formulando já tendo uma visão do que a gente queria né pro futuro. E hoje a gente tá construindo essa proposta do PPP indígena dos Borari-Arapyun e está todo voltado pra nossa realidade.

Dessa forma que tá tentando trabalhar pra aprovar esse projeto, até porque o governo ele barra né. Com certeza eles [do governo] não vão querer aprovar assim de forma fácil né. Porque tem toda essa questão de negação né, negam a todo momento a nossa identidade, a nossa cultura, [o governo] dizem “que tem que ser conforme a grade curricular nacional”. Então a gente tem realmente se esforçado pra fazer um projeto mesmo é... do nosso povo. Do conhecimento do nosso povo pra poder garantir né essa educação de qualidade, essa educação diferenciada. A gente vê que é um processo muito difícil de enfrentamento com o governo, mas é assim mesmo. Nada é fácil. Todo o tempo tentando barrar o que a gente planeja, mas entra ali as ideias que a gente tem a tentamos construir né. Dentro desse nosso PPP a gente já trabalha a questão dos eixos temáticos né. Trazemos três eixos temáticos do... nosso próprio povo. Tá sendo trabalhada, estamos trabalhando na proposta curricular diferenciada também, o calendário diferenciado, diários diferenciados do nosso povo, dentre outras propostas que a gente vem elaborando né. Então, assim... o processo é longo mas a gente precisa sim fazer valer. Vamos botar pra aprovar

[...] Todo mundo participa, hoje o nome do projeto [de educação] é Projeto de Convivência né? Da Terra Indígena Maró. Funciona no centro, que a gente chama de centro de apoio por nós né. Por causa dos madeireiros que lá se instalaram pra retirada de madeira. Então pra lá a gente faz a semana toda de atividades diferenciadas. Então daí começou todo esse processo de se pensar nessa educação diferente né: “por que não sair da sala de aula?”, dos muros da escola, extrapolar já que a gente tem um território que é um grande laboratório, onde a gente pode estudar, pode conhecer né? Vivenciar o que é nosso.

**[E.M]** – A senhora chegou a mencionar a questão dos encantados. Como a senhora poderia descreve-los e relaciona-los a territorialidade Arapyun?

**[P.3]** – Pra nós são seres que eles estão na natureza né e a gente precisa respeita-los. Eles já vem de muito tempo, dos [períodos dos] antepassados. Nossos antepassados já relataram que... que conviviam com essas entidades e veio se passando de geração em geração né. Então tem o encantado da água, dos igarapés, das cabeceiras, da mata (a mãe da mata). Então a gente sente né. Não vê, mas a gente sente a proximidade deles, a relação, estabelece relação com eles. Muitos encantados eles também... o Pajé ele acaba recebendo essas entidades e são, muitas vezes, pra receber a cura. Muitas vezes pra dar um aviso. Então isso daí já vem da nossa história

né. E a gente não pode... é.... desrespeitá-los porque a gente acaba sofrendo as consequências. Por exemplo, as doenças que o corpo pode sofrer com isso. Então somente o Pajé é a liderança, a pessoa que pode ficar nesse intercâmbio com essas entidades. E ele [o Pajé] que conhece, que sabe. ele que trata, que cura. Então toda essa parte do mundo cosmológico nosso ele abarca a sabedoria da pajelança. Por meio deles [dos encantados] que a gente recebe a cura e recebe também os ensinamentos. Essa relação a gente tem que ter muito forte né. E é muito respeitada por nós [Arapyun].

[E.M] – Eu gostaria, agora, que a senhora me dissesse como a senhora enxerga da identidade e do reconhecimento dos povos indígenas do Baixo Tapajós, que têm sido algo muito discutido atualmente, pelo que acompanho.

[P.3] – A gente [Arapyuns] vem nesse processo de luta, de reconhecimento. Primeiramente pelo reconhecimento das nossas escolas que elas eram inseridas no censo [escolar] como não-indígenas. Então foi a partir de 2007 que as escolas, depois de todo o enfrentamento com o governo, com reuniões, manifestações, mobilização, que a gente conseguiu inserir as nossas escolas (no censo MEC) como escola indígena. E daí começou todo esse processo. Até hoje, 2021, o governo ele nega [...] principalmente pra nós, indígenas, que sente isso muito forte. Todas nossas propostas, por exemplo, a questão de lotação dos professores, sempre são os últimos a serem lotados. As escolas indígenas são as ultimas. E muitas vezes, se não tiver esse dialogo com o governo, e até mesmo recorrer ao MPF [...] a gente não consegue a contratação dos nossos professores e quadro escolar.

[E.M] – A senhora chegou a mencionar que o PPP da escola foi reformulado para o trabalho a partir de alguns eixos. Quais seriam estes eixos?

[P.3] – Nosso projeto político pedagógico a gente tá reformulando ele todo né. A gente, em vez de trabalhar por disciplinas, a gente tá trabalhando de forma interdisciplinar. Então a gente adotou seis eixos temáticos pra trabalhar todas as disciplinas [...] de maneira interdisciplinar. E ai, no caso, a gente adotou o eixo saúde, tecnologia, território/territorialidade, seres, nosso jeito de ser e de viver que conta a nossa história né [...]. Então dentro desses seis eixos temáticos a gente consegue...é trabalhar todas as disciplinas da grade curricular nacional, inserindo os nossos

conteúdos e saberes do povo [Arapyun]. Então a gente acaba fazendo o científico e o cultural né. Não visando apenas o saber científico (que tá no livro didático) mas a gente tá construindo também as nossas cartilhas juntamente com nossos alunos. Então a cada eixo temático abordado a gente já vai construindo a parte dos textos né, as atividades juntamente com os alunos. Os professores propõem pros alunos, como eles já são conhecedores do território [...] e aí a gente vai montando as cartilhas para serem trabalhadas.

[E.M] – A senhora citou que o território/territorialidade corresponde a um eixo temático. Poderia dar mais detalhes?

[P.3] – Dentro do território tem os conteúdos e todos os professores tem autonomia para trabalhar com estes conteúdos. Tem vários conteúdos. Por exemplo: aldeia, colônia... matas, rio, igarapé, vários conteúdos dentro do território. A partir desse eixo os professores vão trabalhando cada conteúdo e já construindo o material juntamente com os alunos né. Na aula os alunos já vão é... trazendo textos, já vão desenhando, pintando, construindo o material didático nosso próprio né. Porque a gente já não utiliza muito o livro didático. O livro didático é só um modelo né, que a gente pega pra tentar construir o nosso, mas não é utilizado todo aquele conteúdo da grade [curricular nacional]. A gente especifica alguns pra trabalhar. Então a gente tá conseguindo fazer dessa forma.

[E.M] – Professora, eu gostaria de perguntar para a senhora, enquanto professora indígena, o que lhe vem a mente quando eu falo sobre territorialidade?

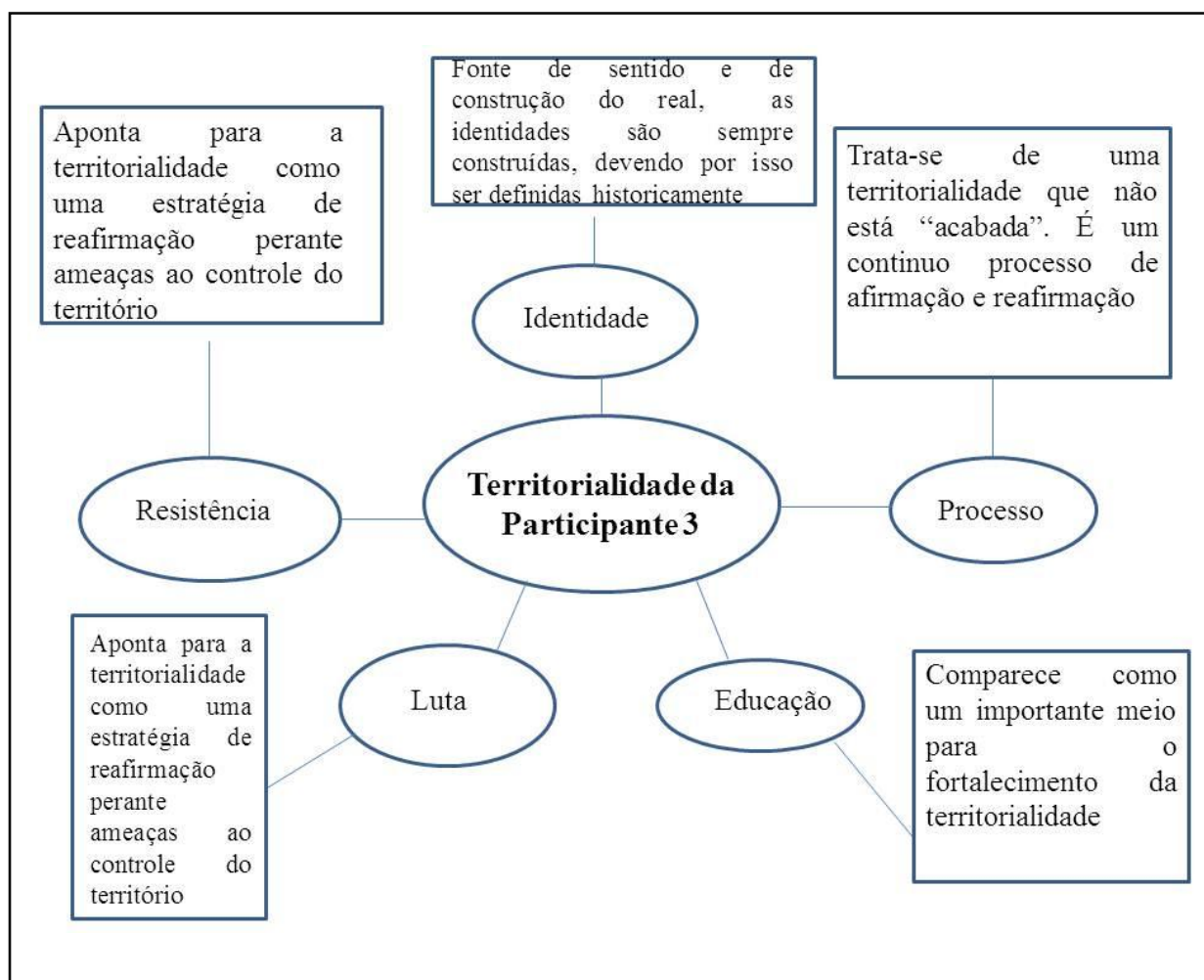
[P.3] – Olha, pra nós Arapyuns a gente pensa a territorialidade como uma questão que envolve muito...essa questão do imaterial né, dessa relação com a natureza e com a nossa própria identidade né (identidade cultural). Então ela vai além dessa questão de dizer “que é só a terra”, “é só o rio”, mas vai além disso. Ela [a territorialidade] comporta muito mais dessa questão dessa nossa relação com esses seres, os seres imateriais, com a questão simbólica, de representação. Então, pra nós [Arapyuns] territorialidade envolve muito mais esse processo. Por isso que a gente busca trabalhar a escola, a educação conectada com a territorialidade. Não dá pra ver a escola separada, a educação separada [da territorialidade]. É porque nós estamos em

constante processo de relacionamento com a natureza. Então não tem como ver distantes a educação e a territorialidade

[E.M] - Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.3] - Identidade, processo, educação, luta, resistência [as violências contra os povos indígenas].

**Figura 12.** Palavras-chave e elementos da territorialidade da participante 03.



**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa

### **Detalhamento da entrevista 04**

Participante 04

Povo Indígena: Kumaruara

Reside em: Santarém / PA

Ocupação

1. Professora em Escolas Indígenas do Baixo Tapajós

2. Mestranda do PPGEI-UEPA

3. Pesquisadora vinculada ao IPPCS

Entrevista realizada em: 01/06/2021 (por áudios via aplicativo de mensagens)

### **Momento Inicial: Trajetória de vida e atuação**

A entrevistada conta que exerce a docência nas disciplinas de ciências e matemática na rede municipal de Santarém há 16 anos. Relata que há 05 anos atua em escolas indígenas da região ao redor de Santarém, particularmente em escolas indígenas do povo Munduruku do planalto santareno (que não é seu povo de origem, e sim o povo Kumaruara, com o qual ela ainda não teve experiências docentes, porém planeja ter em breve), lecionando em turmas do ensino fundamental II.

Desde 2019 está na condição de mestranda junto ao PPGEI-UEPA, o qual ela assume como uma “grande responsabilidade perante ao meu povo [Kumaruara] e aos demais povos do Baixo Tapajós”, citando que tem uma boa relação com seus “parentes”, sempre sendo participativa nos encontros, fóruns e congressos dos povos daquela região.

Importa ressaltar a participação da entrevistada, junto a outros professores e pesquisadores indígenas e não-indígenas da região, no Instituto de Pesquisa Projeto Cartografando Saberes<sup>22</sup> (IPPCS) no qual colabora com projetos voltados a qualificação dos professores e professoras das escolas nas comunidades indígenas e quilombolas do Baixo Tapajós.

### **Momento Intermediário: Concepção de Territorialidade**

<sup>22</sup> “O IPPCS possui dentre seus fins e objetivos institucionais o apoio, ao desenvolvimento e a promoção de projetos de educação, história, filosofia, literatura, arte, memória, desenvolvimento social, direitos, comunicação e patrimônio cultural, em especial, comprometidos com a visibilidades dos povos periféricos (entendendo periféricos como sujeitos à margem e muitos marginalizados) e comunidades tradicionais, no combate ao racismo, ao machismo e à LGBTfobia” (IPPCS, s/d). Conferir mais informações em: <https://www.instituto-cartografando-saberes.com/>. Acessado em: junho/2021.

[E.M] – Professora, para os movimentos indígenas no Brasil é um consenso que a centralidade que a territorialidade exerce. Sobre esta questão da territorialidade, como vocês, do povo Kumaruara, enxergam esse fato?

[P.4] – Na verdade, eu já atuo como... professora, docente no município de Santarém há 16 anos, mas a minha experiência do povo Munduruku – eu nunca atuei na minha aldeia Kumaruara, no meu território -. Sempre, quando eu fui trabalhar numa aldeia... sempre. eu precisei ir pra uma aldeia mais próxima. Então eu fui [pra escola] do povo Munduruku do Planalto, em Santarém. Então lá eu tenho... já vou completar cinco anos de trabalho, lá nessa aldeia [Munduruku]. E com base nas minhas experiências... do meu povo [Kumaruara], como você perguntou a questão da territorialidade, a palavra que... que nós expressamos em relação a territorialidade é que a nossa relação com o território é como se fosse o nosso corpo, o nosso lar né. A mãe-natureza ela se faz presente através dos nossos encantados, então é muito presente a questão das florestas, dos rios, que faz com que essa questão da territorialidade seja forte. Então a expressão, a palavra que nós [do povo Kumaruara] sempre colocamos nos nossos encontros das comunidades, e até mesmo no dia-a-dia nas nossas aldeias, é a mãe-natureza. A territorialidade é a relação com o nosso corpo, que é o território.

[E.M] – E a questão da territorialidade, que também vêm sendo abordada dentro desta política de educação escolar indígena do modelo intercultural-bílingue. Como vocês, do povo Kumaruara, enxergam a territorialidade dentro das escolas indígenas?

[P.4] – A escola indígena tem um papel fundamental na afirmação da territorialidade do povo Kumaruarara principalmente porque quando se fala em educação escolar indígena nós trabalhamos – professores indígenas e não-indígenas – sempre a questão da cultura, do povo, do local, do território, do sagrado, da religiosidade. Então tudo isso tem que ser, de alguma forma, inserido nas disciplinas [escolares]. Então a escola ela tem esse papel de fortalecimento da territorialidade dos povos indígenas de modo que estes povos consigam se afirmar sobre os seus territórios, que sabemos que hoje somos muito ameaçados né, ainda mais aqui na região de Santarém. Daí nós utilizamos... recorremos a história do povo no sentido de agregar conhecimentos em relação aos saberes tradicionais dentro dos territórios. Então eu acredito que a

escola indígena não poderia ficar de fora na discussão sobre a territorialidade, sobre mostrar para a sociedade que os indígenas se relacionam com o território de uma forma específica, diferente, sem destruir a natureza. Ela [escola indígena] faz com que aconteça, na verdade. Então eu acredito que ela tem um papel de suma importância nessa questão do... dentro do território, seja ele Munduruku, seja ele Kumaruara, seja ele de qualquer etnia.

[E.M] – Professora, já que a senhora tem uma experiência profissional mais centrada nas escolas indígenas do povo Munduruku e não tanto com o seu povo de origem, então a senhora pode responder com base nessa sua trajetória junto aos Munduruku. Em sua comunidade escolar, como você concebe a territorialidade e suas implicações?

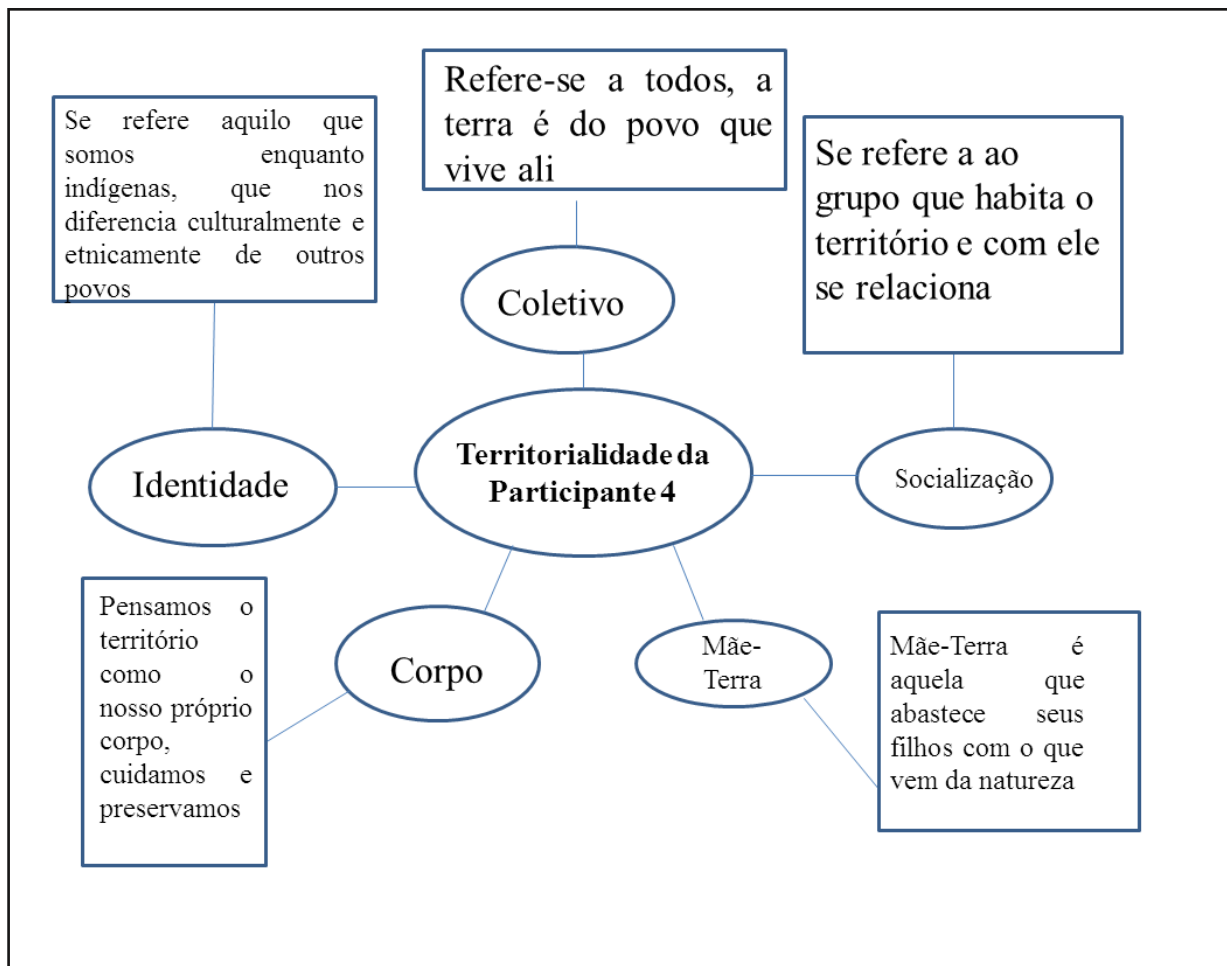
[P.4] – Bom, a territorialidade ela vem sendo trabalhada quando existem reuniões no território do povo Munduruku. Geralmente a escola, o corpo docente se faz presente nessas reuniões. Nós [docentes] temos que participar e toda a comunidade também. Então essa questão [da territorialidade] ela é trabalhada dessa forma, através dos eventos, das festas...de encontros. Nós temos encontros de mulheres indígenas do território. Nós temos oficinas pedagógicas dentro do território que envolve a escola e a comunidade.

Nós temos o processo de territorialidade nas questões que se fazem presentes em conflitos porque o território do povo Munduruku ele tem a questão dos conflitos com os sojeiros, que são os donos de soja, de grandes plantações. Então é um conflito que existe e de vez em quando o povo, os líderes, os representantes eles se reúnem pra fazer as conversas [com os docentes]. E isso é trabalhado dentro da escola também. Nós fazemos as nossas disciplinas e nós fazemos eventos na escola, oficinas, reuniões com os alunos, com os professores e esses eventos culturais pra poder demarcar o nosso território, do povo. Então é algo muito presente a questão dessa...demarcação do território e isso é algo que é uma luta constante do povo [Munduruku]. Eles já tem o protocolo de consulta, Pra adentrar o território precisa de permissões. Então tudo isso acontece. Trabalhamos todas essas questões com os alunos na escola.

[E.M] - Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.4] – Coletivo; Socialização; Mãe-Terra; Nosso Corpo; Nossa Identidade;

**Figura 13.** Palavras-chave e elementos da territorialidade da participante 04.



**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

#### **Detalhamento da entrevista 05**

Participante 05

Povo Indígena: Karajá (povo de origem) / Kyikatejê (povo com o qual convive)

Ocupação: Professor e Diretor de Escola Indígena. Mestrando do PPGEI-UEPA

Reside em: Terra Indígena Mãe Maria/PA

Entrevista realizada em 02/06/2021 (por áudios via aplicativo de mensagens, em razão da instabilidade do sinal de internet na aldeia onde reside o entrevistado)

**Momento Inicial:** Trajetória de vida e atuação

O entrevistado relata que ingressou em 2010 junto ao curso de geografia (licenciatura e bacharelado) no Campus Marabá da UFPA, hoje pertencente à UNIFESSPA. Finalizou o referido curso em 2016. Seu TCC foi intitulado Território e Identidade do povo Gavião Kyikatejê, onde recorreu “aos sábios da aldeia para saber como as mudanças dos últimos anos mudaram a forma de pensar do povo Kyikatejê comparado a antigamente”.

Depois de alguns anos, em 2019, enxergou no processo seletivo do mestrado do PPGEI-UEPA uma “oportunidade de continuar aprendendo e agregar mais conhecimento a minha aldeia, a minha escola, onde eu trabalho”, referindo-se ao seu trabalho enquanto docente e diretor da escola indígena Akre Kojâkati na aldeia Kôjakati, localizada na Terra Indígena Mãe Maria/PA. Ainda conforme suas palavras, “a gente vêm brigando pelos nossos conhecimentos, a própria educação indígena seja bem reconhecida e buscando novos conhecimentos”.

O entrevistado também relata que exerce a função de liderança na sua aldeia, sendo filho de um dos caciques de seu povo. Por conta de sua formação e desta condição de liderança comunitária, o entrevistado conta que é muito ativo com relação as demandas educacionais que se fazem presentes dentro e fora da escola, citando a questão da formação de professores, materiais didáticos e o envolvimento da comunidade nos assuntos da escola.

### **Momento Intermediário: Concepção de Territorialidade**

[E.M] – Professor, para os movimentos indígenas no Brasil é um consenso que a centralidade que a territorialidade exerce na questão indígena Sobre esta questão da territorialidade, como vocês, do povo Kykatajê, enxergam esse fato?

[P.5] – A questão da territorialidade, a gente pensa da seguinte forma - eu como sou jovem, mas eu acompanho bastante os mais velhos -: tem local de caçada, tem local de Pesca, tem localidade da coleta da fruta, tem o cemitério dos nossos antepassados. Então tudo isso simboliza a territorialidade onde, ali, o povo vai sempre em busca de... de alguma coisa, seja o alimento, seja o lazer, seja pra estar em contato com nossos ancestrais para buscar respostas, pra saber mais da nossa história. Isso pra gente é a territorialidade, onde a gente que é o território e isso é muito forte.

[E.M] – E a questão da territorialidade, que também vêm sendo abordada dentro desta política de educação escolar indígena do modelo intercultural-bílingue. Como vocês, do povo Kyikatejê, enxergam a territorialidade dentro das escolas indígenas?

[P.5] – Eu vejo assim... que essa territorialidade tem que ser muito bem pensada até porque a gente, como educador e como indígena, tem que valorizar essa territorialidade do povo. Então a gente [professores indígenas] busca muito ensinar para os alunos da comunidade como é que a gente pensa o território, a territorialidade, de que maneira preservar, como ter o... chamar a atenção disso e a gente sabe que a educação do não-indígena não valoriza isto, não reconhece [a territorialidade indígena]. Então isso é um dos eixos que a gente pensa com bastante atenção e que a gente frisa muito dessa territorialidade que venha contemplar a territorialidade do próprio povo indígena [...]. Então a gente vem estudando bastante e tendo bastante dificuldade porque o próprio Estado não aceita que a gente pense a territorialidade diferente deles, sem o lucro, o mercado.

[E.M] – Em sua comunidade escolar, como você, enquanto professor e diretor da escola de sua aldeia, concebe a territorialidade e suas implicações?

[P.5] – É assim, a gente trabalha o nosso... projeto político pedagógico. A gente coloca a nossa especificidade toda, como a gente pensa a territorialidade, como a gente quer que o ensino seja feito. Só que como a gente já falou... o Estado ele não reconhece isto que a gente coloca, mas a gente... há esse choque sim com o Estado e lutamos até hoje pra ter uma matriz [curricular] própria que ainda a gente não tem. Devido a isso a gente ainda bate muito de frente com certas... vamos dizer leis que o Estado impõe e a gente tem outras concepções [de territorialidade e de educação] e eles falam que a gente tem que seguir umas normas e a gente até hoje briga por reconhecimento.

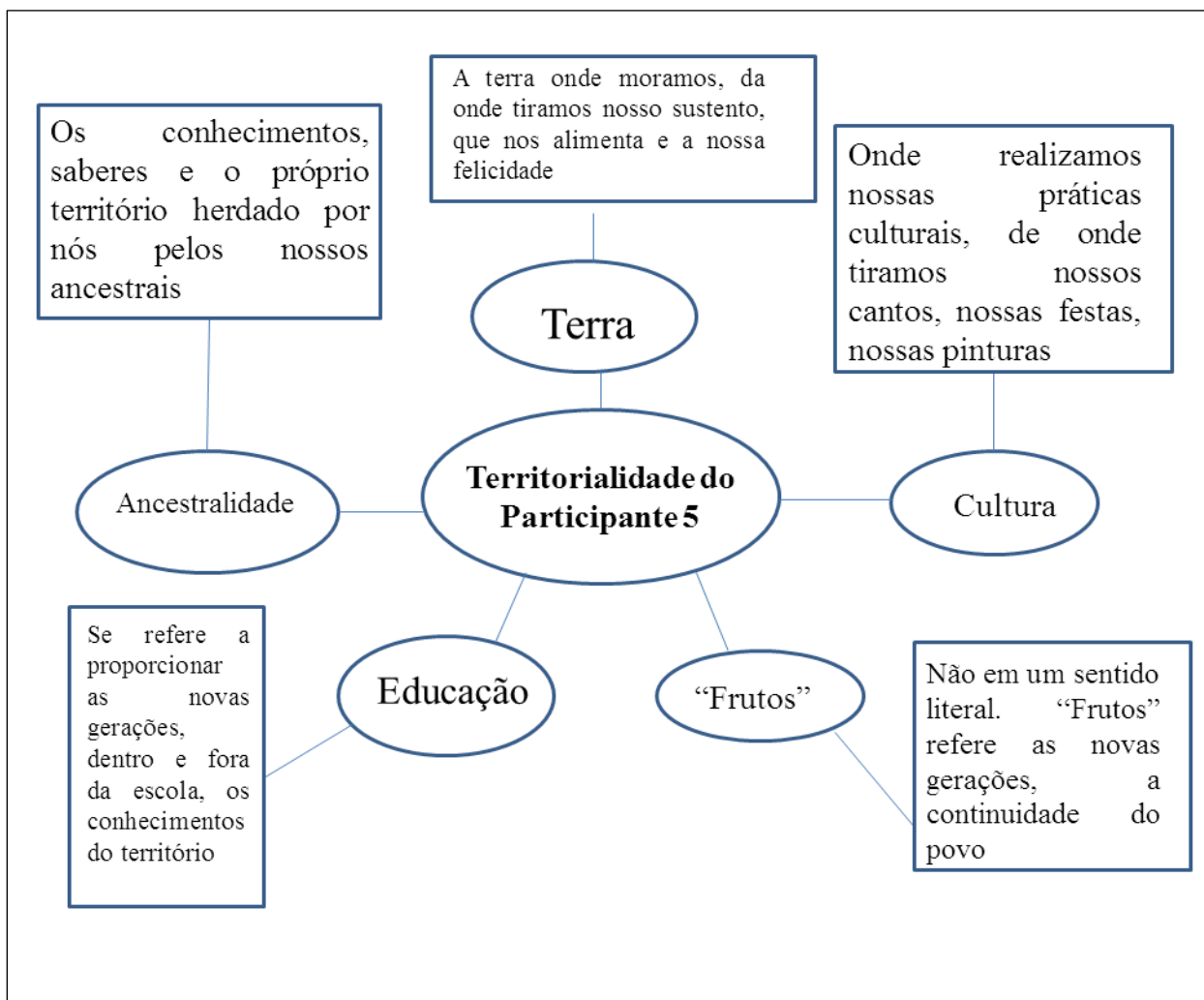
Então a gente já tem o nosso PPP, mas não é reconhecido pela secretaria [de educação]. Mesmo assim trabalhamos com ele, usamos na nossa atividade... a gente também senta as vezes pra discutir, pra ver como melhorar ele, adequar a nossa... realidade né. E aí sempre vem essa questão da territorialidade né, que a gente busca trabalhar com os nossos alunos, mostrando a eles os locais que eu já te falei, que são importantes pro nosso povo, pra nossa história e a... a gente também mostra pra eles a importância de respeitar esses locais, de preservar e também de

estudar sobre esses locais, que foi mais ou menos o que eu procurei fazer através do meu TCC né, escutando... ouvindo os sábios da comunidade, e a partir disso escrevendo sobre isso.

[E.M] - Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.5] – Terra; Cultura; “Frutos”; Educação; Ancestralidade.

**Figura 14.** Palavras-chave e elementos da territorialidade do participante 05.



**Fonte:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

Participante 06

Povo: Suruí-Aikewara

Reside em: Terra Indígena Sororó/PA

Ocupação:

1. Graduado pela Licenciatura Intercultural Indígena

2. Especialista em Docência em Educação Escola Indígena

3. Mestrando do PPGEI-UEPA

4. Professor de história em Escola Indígena Suruí

5. Membro da APISSPA (Associação dos professores indígenas do Sul e Sudeste do Pará)

Entrevista realizada em 21/06/2021 por correio eletrônico

Duração: 1:01 (Uma hora e um minuto)

### **Momento Inicial: Trajetória de vida e atuação**

O entrevistado conta que é formado pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, tendo com área de formação as ciências humanas e sociais, portanto, exercendo a docência em uma das nove escolas indígenas no território do povo Suruí-Aikewara, de modo particular na disciplina história.

Por conta da necessidade do povo Suruí-Aikewara em lideranças capacitadas para o diálogo com as demais sociedades (indígenas e não-indígenas), o entrevistado decidiu seguir estudando a nível de pós-graduação. Desse modo, concluiu a especialização em docência em educação escolar indígena (pela UEPA) e está cursando o mestrado profissional do PPGEI-UEPA, com previsão de conclusão ainda em 2021.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, o entrevistado, na condição de pesquisador, sempre teve com objeto de pesquisa o conceito de território (e territorialidade), articulando-o a seu contexto. Seu TCC, por exemplo, teve como objeto de pesquisa a questão da demarcação da Terra Indígena Sororó, território do povo Suruí, e como este processo de demarcação, na realidade, trouxe uma série de violências para com os Suruí, apartados que foram de seu território tradicional. Argumenta que “com a atual demarcação da TI, a gente [povo Suruí] ficou muito distante [do território tradicionalmente habitado]”.

Relata ainda o entrevistado que sua dissertação de mestrado está trabalhando sobre a questão do território tradicional e o avanço da desterritorialização dos Suruí-Aikewára, bem como os impactos deste processo sobre a educação deste povo. Por ser um mestrado profissional, que possui dinâmica e exigência diferente de um mestrado acadêmico, o entrevistado está elaborando uma proposta de etnomapeamento na educação escolar indígena, a qual ele acredita que “pode ser muito útil para o povo [Suruí], principalmente por dialogar dentro da realidade do

meu povo...por tá considerando o conhecimento dos antigos da comunidade, mostrando pros jovens os territórios onde a gente habitava antes”.

Além desta trajetória acadêmica, o entrevistado também se encontra em atividades que dizem respeito as atuais lutas dos povos indígenas, principalmente por educação e pelo respeito aos direitos territoriais e sociais destes povos, reconhecidos internacionalmente como povos originários. Enquanto membro (e atual presidente) da APISSPA, o entrevistado participa ativamente de encontros, conferências e articulações com outros professores indígenas, organizações e instituições, inclusive tendo participado das CONEEI’S em Brasília, representando os Suruí.

### **Momento Intermediário: Concepção de Territorialidade**

[E.M] - Com base na sua experiência e conhecimento, qual seria o termo, na língua de seu povo indígena, que corresponderia a territorialidade? O que ele representa para seu povo?

[P.6] – Uma coisa nós temos que diferenciar é o conceito de terra indígena e territorialidade indígena. A territorialidade indígena não pode ser considerada meramente uma demarcação de limites ou fronteiras, é mais do que isso... é como nós vivemos, nos relacionamos com a terra, com a paisagem. Para nós [povo Suruí] o conceito de territorialidade são os locais sagrados, de onde você... realiza suas práticas sagradas, rituais sagrados [...]. Nós temos que saber separar territorialidade e território tradicional daquele povo. Coisa que na... minha dissertação eu trago essa discussão.

Com a atual demarcação da TI [TI Sororó] a gente ficou muito distante né, da nossa territorialidade tradicional, dos locais antigos [...]. De acordo com a memória dos anciões eu vou partindo desse principio pra construir... de fazer meu etnomapeamento sobre os locais sagrados né. E do porque do avanço, dessa grande perda da territorialidade que tá tendo uma “fissura” [um “desgaste”, segundo as suas palavras] com relação a esses avanços ai porque algumas lideranças políticas [não-indígenas] querem nos excluir da questão do nosso antigo território pra usar esse termo ai, o de Terra Indígena.

[...] Existe os locais que eu chamo de território, mas que pra nós é outro nome né. Eu citei aqui [na dissertação] uns 7 ou 8 locais. Temos a Pypokawe’a, temos a Pyterawa, temos a Kuwutuhuna, Yta’wuhao e Ytawahara e tem um outro local mais ao norte aqui que ficou... ficou

muito no período do estudo [para demarcação da TI] que na época foram aproximadamente 190 mil hectares pra demarcação. Só que uma área total depois que foi definida [...] – como na época do governo Sarney, principalmente aqui na Ferrovia Grande Carajás tinha uma cláusula do Brasil com o Banco Mundial, dizendo que num raio de 100 km o governo brasileiro teria que fazer demarcação das terras – e como não havia tempo hábil na época fizeram a demarcação desses 26 mil hectares pra nossa TI, deixando esses locais de fora [...]. E essa territorialidade eu tento conceituar ela como não correspondente a questão da literatura [englobando também o sentido da legislação] dos autores não-indígenas, mas que pra nós a territorialidade ela tem uma vasta diferença de sentido na questão de horizontes totalmente diferentes. [...].

Então esta questão da demarcação das terras, vindo por um lado foi boa, mas que eu diria assim que cometeu... também um grande aprisionamento dos povos indígenas. Porque nem sempre o estudo de demarcação corresponde as áreas que lhes são de uso tradicional como o território daquele povo onde ele fazia o uso cotidiano porque querendo ou não, os Tupi, em geral os Jê também, eles tinham uma vida nômade né, não tinham um local fixo. A partir da demarcação sim eles passam a ter esse local fixo né.

**[E.M]** – O senhor chegou a mencionar esta diferença de como os indígenas e os não-indígenas concebem esta questão da territorialidade. Mas sabemos também que existem diferenças entre como os mais de duzentos povos indígenas concebem a territorialidade. Neste sentido, quais as especificidades que o povo Suruí tem ao pensar a territorialidade?

**[P.6]** – Partindo do nosso ponto de vista esta desterritorialização, ela traz uma “fissura” na identidade cultural do povo [...]. O meu povo aqui era morador das margens do rio, tinha o Araguaia, Itacaiunas, Sororó, entre outros. E o mais próximo que ficou dessa atual demarcação aqui está quase 60, quase 70 km a Oeste. E assim, esse avanço dos territórios [não-indígenas] e perda de territórios nossos nos traz... e faz com que a gente perceba que foi muito prejudicial pras práticas e costumes.

Por exemplo, esse povo nosso aqui eles eram canoieiros. Deixaram de fabricar canoas porque não tem rio. Perdem algumas coisas por causa da área, território onde se encontrava argila... pra fazer utensílio doméstico, panela, e ficou distante né. Ai se perdeu o grafismo, se perdeu a prática da fabricação do corante pra fazer o tingimento dessas panelas, coisas do dia-a-dia mesmo. Teve algumas... não perda, mas um esquecimento de algumas práticas que eram

feitas. Cada território tinha um... tem um sentido, tem um significado diferente por causa das práticas que são cultuadas naquele local, naquela região. Por exemplo, havia umas festas que aqui chamavam de festa do peixe [...] que hoje com essa distância gigantesca [entre o atual território Suruí-Aikewara e os corpos hídricos]. Mas é importante cultivar pra... pra trazer esse reavivamento dentro das práticas que não podem se perder ao tempo.

E isso foi muito prejudicial. No nosso ver essa questão de demarcar um local diferente, fazer um estudo fora do território de uso tradicional ele é prejudicial na cultura de qualquer povo, tanto faz Jê, Tupi ou Aruak. Não é benéfico, só é maléfico. É uma violência mesmo assim na cultura e na tradição de um povo. E tem mais: aqui hoje é um Parque Estadual – que tá na administração da Ideflorbio – que o nome é o Parque Estadual do Araguaia, conhecido como Serra do Martido e aqui na região popularmente conhecido como Serra das Andorinhas e lá é um local sagrado nosso. Um território nosso que ficou fora [da TI Sororó], região que a gente chama de Ytaigara, por onde o nosso povo navegava e pegava alguns, utilizava alguns produtos da região, que lá é tipo um cerrado [...].

Lá, como era de uso tradicional Suruí, o Museu Emilio Goeldi encontra muito a questão do...da pintura rupestre do nosso povo, encontra sitio arqueológico nosso, se encontra tudo lá. E também tinha a questão das taboquinhas pra fazer arco e flecha né? E só se encontra lá. Porque existem dois tipos de taboquinha, um que só é encontrado lá e o outro que encontra na floresta aqui, que é totalmente diferente. E hoje já não tem mais essa prática [da confecção de arcos e flechas] porque essa taboquinha ficou dentro do parque e [o povo Suruí] não tem a liberação pra...pra tá adentrando pra lá. Tem que entrar com processo de pedir, a licença pra poder entrar.

São coisas que tão afetando, que tão nos prejudicando, eu digo assim, culturalmente falando [...]. Pra um grupo indígena – ou para um povo indígena – tudo tem uma importância, por mais que ele [território] seja de uma pequena escala, mas é de uma importância muito grande. Por exemplo, a questão alimentar, as práticas de cultivo, de subsistência, isso ai tudo é levado pra dentro da cultura como afirmação no fortalecimento identitário do povo.

**[E.M]** - Como você avalia a inserção da territorialidade, enquanto um elemento central da educação escolar indígena hoje?

**[P.6]** – Isso ai eu posso te dizer que é um desafio no nosso dia-a-dia né. É um desafio grande que são anos e anos de luta que a gente vai ter que travar porque, quando se fala educação escolar

indígena e da educação indígena temos duas diferenças. A educação escolar indígena são políticas indigenistas propostas para a educação dos povos indígenas. Educação Indígena são... são aspectos que aquele povo define como, quando e onde será feita a sua educação partindo do princípio da sua formação e organização [...].

São questões que a gente vai ter que discutir e também uma outra preocupação que eu tenho em relação aquele... o etnoterritório [refere-se aos Territórios Etnoeducacionais] que ele propõe abranger vários grupos numa tentativa de... eu vejo que... eu sou um deles que discorda dessa política de criar um etnoterritório pra educação né. Porque [...] não adianta termos uma quantidade de recurso, uma política boa no papel se não há qualidade de ensino, se não há um retorno no que se propõe, no que se busca, a meu ver descaracteriza as territorialidades específicas dos povos indígenas. Temos muitas coisas em comum sim, mas também temos muitos diferenças entre nós pra sermos colocados em um etnoterritório, e por isso que [a política] não tá dando certo ainda. [...] Fica muito na promessa de formação para os docentes, mas também temos que pensar na questão da qualidade.

Aqui na TI Sororó temos sete aldeias [em três municípios diferentes, Brejo Grande do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São Domingos do Araguaia], a gente poderia muito bem tá sugerindo [...[ em assembleia, conferência ou fórum pra buscar, pra juntar tudo [...] respeitando a nossa territorialidade, principalmente nos PPP's, no funcionamento dessas escolas, no investimento né, que hoje é tudo diferente uma da outra. Porque se tiver essa unidade, por assim dizer, eu vou ter meu calendário, respeitando as datas festivas e comemorativas do povo né? Eu vou ter lá quantos dias letivos de aula eu vou ter no primeiro semestre e no segundo semestre. Sem esquecer também da interculturalidade, por causa que não adianta uma escola monocultural, que seja indígena e só trabalhe conteúdos não-indígenas.

E temos que ter essa consciência da questão do bilíngue, porque se a gente trabalhar a questão do monolíngue nós vamos estar protelando o sonho dos nosso jovens de ingressar na academia. [...]. E também a gente cai, esbarra, em um dos maiores problemas que é a questão da fomentação para a publicação destes materiais didáticos pras nossas escolas, que poderiam nos ajudar com a questão da territorialidade, mostrando nosso território, como ele surgiu, nossos territórios tradicionais, a organização que a gente tem na nossa terra. Nós estamos terminando nosso material aqui, mas assim, é cada um fazendo seu esforço para que a gente consiga pelo menos confeccionar o máximo de material didático específico nosso aqui, na narrativa, na arte.

[E.M] – E nas escolas do povo Suruí, como está sendo tratada a questão da territorialidade, especificamente?

[P.6] – Essa questão, por exemplo, foi uma luta muito grande [...] porque quando a gente resolveu trabalhar mais essa questão da nossa territorialidade o município [Brejo Grande do Araguaia] teve tipo uma certa resistência. Territorialidade, língua indígena no currículo do município foi mal visto por eles da cidade, mas a gente foi pra cima. Dissemos “vamos querer sim que nosso território, nossa língua materna, nossa cultura dentro do currículo do município”.

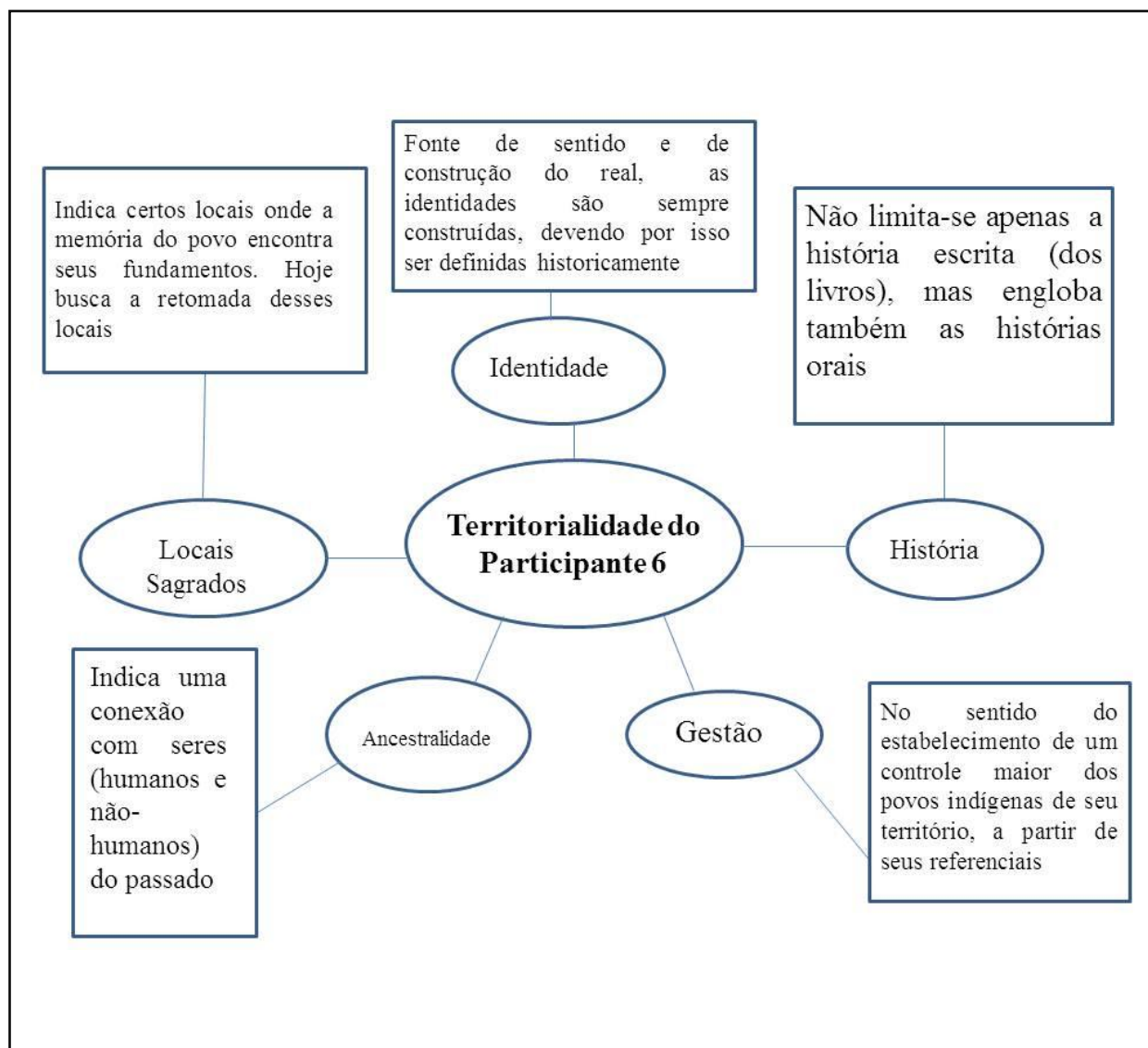
Fomos ao ministério público [federal] para que depois fosse aceito na SEMED, pelo conselho escolar do município. Nós temos hoje, por exemplo, como disciplinas língua Aikewara e cultura Aikewara dentro do município. Inclusive ele vem no diário [oficial do município]..., lá tá como componente curricular porque, assim, se língua portuguesa tem três vezes por semana, a língua aikewara também será três vezes por semana. Porque jamais a gente aceita a disciplina de língua portuguesa sobrepor a nossa cultura. Então são... esse tipo de atrito que não é aceito por algumas SEMED dos municípios, que a gente tá tentando ir trabalhando dentro da territorialidade.

A gente fala pros secretários, até pros prefeitos: “Opa, perai! vocês tão atropelando toda a questão da organização política, social de um povo, modo específico”. Ai cabe ao professor como um – e aqui não temos professores não-indígenas, todos aqui são indígenas – sempre tá discutindo essa relação, é um mediador entre nosso mundo e o mundo de fora. Com muito esforço agente tá conseguindo. Inclusive a gente tá com uma cadeira no conselho de educação do município.

[E.M] - Se você pudesse definir territorialidade em cinco palavras-chave, quais seriam essas palavras?

[P.6] – Identidade, Locais Sagrados, História, Ancestralidade, Memória.

**Figura 15.** Palavras-chave e elementos da territorialidade do participante 06.



**Organização:** Elson Mateus Monteiro Sousa.

## Capítulo 4

### Territoriality, Territorialité e Mãe-Terra: estabelecendo um dialogo intercientífico

---

Em nosso percurso investigativo até este capítulo, nos deparamos com três termos distintos, que são *Territoriality*, *Territorialité* e Mãe-Terra. São três termos que se associam a diferentes concepções sobre a territorialidade, cada uma partindo de um enfoque diferente, remetendo a mundos da vida (*lebenswelts*) específicos, passíveis de serem identificados, reconhecidos e compreendidos a partir dos discursos de quem expressa estas concepções.

Retomando as reflexões apresentadas anteriormente, a *Territoriality*, no sentido utilizado por Sack (1986) e descrito no capítulo inicial, é herdeira de uma corrente filosófica ocidental que preza pela objetividade e pela racionalidade, e se expressa em uma concepção na qual a territorialidade emerge como uma estratégia de controle espacial, como o autor sugerindo, inclusive, que a territorialidade dos grupos humanos tem como objetivo principal o controle do território, bem como das relações e interações sociais que se inscrevem em tal espaço. De acordo com a **figura 04**, a chave para o entendimento adequado desta concepção reside em certas categorias, tais como “poder”, “história”, “espaço”, “influência”, “controle”, entre outras.

Por outro lado, a *Territorialité*, como observada por Bonnemaïson (1984; 2012) e descrita também no capítulo inicial, é herdeira de uma escola geográfica francesa, eventualmente denominada de geografia cultural francesa, e se expressa como uma relação entre cultura-território vivenciada pelos grupos sociais que habitam o território, ocasionalmente marcada por afetividade e simbolismos, onde não há como conceber um território sem o povo que o habita e vice-versa. Em outras palavras, é uma forma de viver o território. De acordo com a **figura 05** a chave para o entendimento adequado desta concepção reside em certas categorias, tais como “cultura”, “identidade”, “cultura material”, “símbolos”, “geosímbolos”, entre outros.

Diferentemente dos dois termos anteriores, Mãe-Terra emergiu, ao longo desta dissertação, a partir das entrevistas realizadas com os professores indígenas no terceiro capítulo, como uma concepção de territorialidade que se assume como herdeira dos mundos da vida (*lebenswelts*) indígenas amazônicos e expressa um sentido de conexão. Trata-se, sobretudo, da conexão com os rios, com a floresta, com os antepassados – e, nesse sentido, a figura dos encantados surge como uma condição interessante para a análise - e também da conexão entre os povos indígenas

com uma natureza que se faz enquanto mãe e terra que alimenta, que fornece a água para beber, o calor do sol para se aquecer, enfim, é fonte de vida.

Porém, a mãe-terra, enquanto expressão da territorialidade indígena apresenta também outros elementos e perspectivas que dizem respeito às lutas dos povos indígenas contemporâneos, em especial a luta por demarcação dos territórios indígenas, pelo respeito aos locais sagrados e históricos, tais como os sítios arqueológicos, além da luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e as questões de identidade étnica que muito tem sido debatidas em conferências e movimentos sociais.

Considerando, então, os pontos de convergência e divergência observados através destas três concepções, que se configuram como três modos de pensar a territorialidade, o que este capítulo objetiva é estabelecer um diálogo intercientífico entre as concepções de territorialidade dos professores indígenas e a territorialidade como observada por Joel Bonnemaïson e Robert David Sack, dois geógrafos que nos orientam sobre o conceito de territorialidade. Acreditamos que partindo deste diálogo, é possível obter um melhor entendimento sobre as concepções dos professores indígenas, de elementos que se encontram presentes nos discursos destes educadores e educadoras.

Este capítulo está estruturado em duas seções, além da presente introdução. Na primeira seção fundamentamos, com base na bibliografia disponível e consultada, o que aqui denominamos de diálogo intercientífico, que pode ser sintetizado como uma “construção teórica e metodológica dos fundamentos e possíveis complementaridades e confrontações” (DELGADO *et, al*, 2016, p.122) entre os diversos modos de pensar os fenômenos naturais e os conceitos elaborados e reelaborados pelas sociedades indígenas e não-indígenas. Na segunda seção colocamos em prática o diálogo intercientífico, buscando um melhor entendimento das concepções de territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará, especialmente a partir das categorias observadas nas entrevistas do capítulo anterior.

#### **4.1 Das nossas ciências ao diálogo intercientífico: fundamentos históricos, teóricos e metodológicos**

No decorrer do século XX e nas décadas iniciais do século XXI, o discurso e a prática do conhecimento científico, e, portanto de todo o aparato técnico, metodológico e conceitual que o compõem, estavam mais concentrados na exaustiva busca por objetivos econômicos a partir do

entendimento, por parte da sociedade geral, de que a vida material e o bem-estar material gerariam melhorias na qualidade de vida geral. Com efeito, Leff (2011, p.312) argumenta que “a ciência e a tecnologia se converteram na maior força produtiva e destrutiva da humanidade”

Pouca atenção foi destinada, dentro do ambiente acadêmico e das reflexões científicas, a questões como a diversidade sociocultural, a ética, aos conceitos, as visões espirituais que permeiam as diversas sociedades, dentre as quais as dos povos indígenas. Neste sentido, observa Little (2002, p.39) que “uma dimensão pouco analisada e reconhecida da diferenciação socio-cultural indígena tem sido a diferenciação ecológica das sociedades indígenas, isto é, as distintas formas de inter-relação entre cada uma dessas sociedades e seus respectivos ambientes naturais e sociais”.

Este pouco interesse, por assim dizer, refletia diretamente o que Delgado (2016) classificou como “soberba”, por parte da ciência e da sociedade ocidental, as quais, alimentadas pelo etnocentrismo, acreditavam fortemente na sua superioridade enquanto conhecimento e enquanto modelo de civilização perante as demais sociedades, o que contribuía diretamente para o estigma, já citado no segundo capítulo desta dissertação, de que os povos indígenas eram bárbaros.

Entretanto, as recentes crises pelas quais a sociedade tem atravessado – certamente agravadas pela crise sanitária ocasionada pela pandemia da covid-19 -, demonstraram numerosas das fraquezas e limitações deste modo “soberbo” de pensar a ciência, com o próprio conhecimento tanto da natureza quanto da sociedade sendo repensados a partir de novos referenciais, possibilitando, desse modo, a construção de novos paradigmas da ciência e de sociedade. Sobre esta questão, Little (2002, p.05) afirma:

A crise ecológica atual que sofre o planeta nas suas múltiplas vertentes – perda de biodiversidade, desertificação, mudanças climáticas, esgotamento dos estoques de recursos não renováveis, epidemias fora de controle, desnutrição maciça, contaminação de ar e água, crescimento acelerado do buraco na camada de ozônio, etc. – mostra claramente que a ciência ocidental, tal como está sendo aplicada na atualidade, também precisa de uma renovação e de novos insumos. Como foi mencionado antes, os conhecimentos e tecnologias indígenas oferecem pistas para uma saída à crise.

Na realidade, a própria dicotomia entre sociedade-natureza passou a ser problematizada, considerada insuficiente perante os desafios do atual século. Um dos principais pensadores indígenas da atualidade, Krenak (2019, p.10), afirma que estamos, enquanto humanidade, “nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa

e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

A observação desta insuficiência tem culminado, nos últimos anos, na revalorização e na afirmação das ciências indígenas em uma ampla gama de áreas, especialmente na agricultura, na medicina, na arqueologia e, de um modo mais abrangente, também na filosofia, na música e na literatura.

Este processo de revalorização das ciências indígenas trouxe consigo uma série de implicações no campo social, ambiental e científico. Uma delas, retomando a questão da concepção indígena sobre a natureza, é a aceitação dos chamados direitos da natureza, que defendem a substituição de uma visão exclusivamente econômica sobre a natureza por outro tipo de visão, que é a visão da natureza como possuidora de direitos, detentora de uma consciência própria, ou seja, que tem vida e esta vida precisa ser preservada e respeitada. Tal consciência pode ser associada, particularmente, a figura de Pachamama, a visão de natureza dos povos indígenas dos Andes sul-americanos, a qual representa o sentido de viver, o nascimento, a proteção da Terra e os filhos que nela habitam.

Parte importante para este processo de revalorização das ciências indígenas têm sido as elaborações teóricas e metodológicas do que autores como Little (2002) e Delgado (2013, 2016), além dos próprios autores indígenas como Krenak (2019), Kopenawa (2015) e Luciano (2011, 2019), e que tem constantemente se debruçado sobre como funcionam as ciências indígenas e como elas podem ajudar a superar a crise civilizatória em curso a partir do dialogo intercientífico, criando verdadeiras “pontes epistemológicas” entre estes diversos modos de pensar o conhecimento.

A respeito disso, adverte-nos Delgado (2016, p.134-135) que o principio que rege deste dialogo aponta para que:

todos os sistemas de conhecimentos no mundo são ciências. Este reconhecimento prévio inclui a sabedoria dos povos indígenas originários, com uma própria epistemologia, gnosiologia e ontologia. Considera o processo pelo que necessitam os diferentes desenvolvimentos das ciências dentro de suas próprias dinâmicas e se dedicam à interação e aprendizagem conjunta entre ciências.

Para além deste principio, conforme Little (2002, p. 41), resume observações importantes a respeito das ciências indígenas, a saber:

Primeira: as ciências indígenas são extremamente sofisticadas e complexas, e como tal oferecem um novo universo para estudos em profundidade.

Segunda: os povos indígenas que habitam as florestas tropicais oferecem grande acervo de conhecimentos sobre esses ecossistemas, ainda pouco conhecidos pela ciência ocidental e ligados ao interesse mundial por parte dos ambientalistas. Terceira: o grande risco de que os conhecimentos ambientais indígenas estejam em vias de desaparecimento, agravado pelas inúmeras invasões sofridas pelas sociedades indígenas, o que às vezes põe em questão sua própria sobrevivência como grupo.

Considerando, então, o referido princípio e estas observações, podemos afirmar que para o diálogo intercientífico ocorrer, é necessário que se reconheça que os denominados saberes indígenas, por vezes também denominados de conhecimentos tradicionais, podem, de fato, assumir a forma de ciências indígenas, com suas próprias lógicas, metodologias, procedimentos e resultados.

E este reconhecimento depende de uma postura que não-hierarquização entre os conhecimentos das diversas sociedades, ou seja, é preciso descartar definitivamente o eurocentrismo que muitas vezes impede que haja uma devida compreensão e valorização das ciências indígenas como sistemas de conhecimentos complexos, que nada devem em relação a ciência de matriz ocidental. É neste sentido que precisamos superar antiga “dicotomia entre o ‘universalismo’ da ciência ocidental e o ‘localismo’ das ciências indígenas”, conforme Little (2002) o qual permanece sendo uma das dificuldades desta proposta de diálogo.

Sobre as condições para que a intercientificidade ocorra, Luciano (2011) afirma que o diálogo intercientífico pressupõe, antes de tudo, um “respeitoso de reconhecimento entre diferentes indivíduos, culturas e sociedades”, fazendo alusão também a interculturalidade, no sentido de que ambas, interculturalidade e intercientificidade, são processos complementares e que dependem um do outro. E, de fato, torna-se inviável pensar no diálogo entre ciências, tipos diferentes de conhecimento, descolada do processo de crítica e tomada de consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, bem como questões de diferença e igualdade, conforme salientado por Candau (2008).

Outra questão importante refere-se ao “como” realizar um diálogo intercientífico, haja vista que por conta da intercientificidade ser uma instância nova, por assim dizer, não há ainda um referencial metodológico consolidado, que permita estabelecer um “guia” de como realizar tal procedimento. Restam, portanto, numerosas lacunas para que o diálogo intercientífico seja uma metodologia encorpada.

Apesar destas lacunas, nada impede que no contexto da presente dissertação, possamos esboçar um dialogo intercientífico, a partir das concepções de territorialidade apresentadas ao longo desta pesquisa, principalmente ao considerarmos que já existem trabalhos que envolvem o dialogo entre concepções alimentares, medicinais, educacionais e religiosas dos povos indígenas com concepções não-indígenas.

Além disso, é importante considerar que um diálogo intercientífico a partir destas concepções de territorialidade dos professores indígenas entrevistados no capítulo 03, colocando-as à luz dos referenciais teóricos do capítulo 01, principalmente Bonnemaïson e Sack com suas perspectivas geográficas, pode nos auxiliar a compreender questões importantes sobre os povos indígenas e suas visões de territorialidade, bem como interfaces com a educação escolar indígena, meio ambiente e direitos da natureza, ancestralidade, a relação entre os povos indígenas e o Estado, sítios arqueológicos, etc.

Para avançar nesta direção, é necessário retomar algumas orientações expressas principalmente em Leff (2011), Delgado (2016) e Little (2002) e indo além delas, quando necessário. De início, podemos afirmar que um dialogo intercientífico é uma “construção teórica e metodológica dos fundamentos e possíveis complementaridades e confrontações” (DELGADO *et, al*, 2016, p.122), o que abre margem para que dentro dos objetivos desta dissertação, realizemos um debate evidenciando os principais pontos de convergência e divergência das concepções de territorialidade apresentadas ao longo dos capítulos anteriores, evidenciando, ainda, as possíveis complementaridades entre cada uma destes modos de pensar a territorialidade.

A segunda orientação fundamental obtida a partir de Delgado (2016) prevê o reconhecimento pleno de todos os interlocutores – que no caso aqui são os professores indígenas e os autores de referencia - dos seus valores e princípios, conhecimentos, tecnologia e crenças, bem como estratégias que fazem parte das suas vidas diárias e suas inserções na comunidade. Assim, sempre que possível faremos referencia aos mundos da vida (*lebenswelts*) de modo a não descolar uma concepção do contexto de vida no qual ela emerge. Para isso, utilizamos o máximo possível a seção inicial das entrevistas com os professores indígenas.

A terceira orientação, encontrada em Luciano (2019), é o reconhecimento de como a interdisciplinariedade – que tem se notabilizado pela produção de novos paradigmas de apreensão do real e comunicação entre saberes, conforme Leff (2011) - pode ser extremamente

útil em nosso intento intercientífico, haja vista que a existência de limites disciplinares é algo intrínseco a uma forma de pensar a ciência (de matriz ocidental) e não encontra fundamento nas ciências indígenas, por exemplo, que consideram esta visão disciplinar como uma forma “fragmentada e colonialista do saber e do poder” (LUCIANO, 2019, p.92). Assim, apesar de partimos da geografia, através de Bonnemaïson e Sack, para compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas, é necessário, em numerosas situações, se abrir a conhecimentos históricos, antropológicos, religiosos, políticos e linguísticos de modo a acessar determinadas categorias que subjazem a estas concepções.

Eis então que, seguindo estas três orientações, acrescidas de certa dose de criatividade no sentido de captar e assimilar sentidos e interfaces entre os discursos e as concepções de territorialidade apresentadas ao longo dos capítulos anteriores, que pudemos elaborar os tópicos a seguir.

## **4.2 Territoriality, Territorialité e Mãe-Terra: interfaces e significados**

### **4.2.1 Os locais sagrados indígenas como geosímbolos: uma aproximação a partir da geografia cultural**

Retomando as reflexões sobre a territorialidade apresentadas por Bonnemaïson (1984, 2012), sintetizadas no capítulo inicial, encontramos uma categoria que chama a nossa atenção, e que nos instiga para iniciarmos um diálogo com as concepções dos professores indígenas: os geosímbolos.

Considerando que os geosímbolos podem assumir a forma de “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos, assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, 2012, p. 292-293), então propomos uma aproximação com os locais sagrados mencionados por nossos interlocutores em algumas das entrevistas realizadas.

Discutindo sobre a questão dos locais sagrados com o entrevistado número 06, professor do povo Suruí-Aikewara, por exemplo, encontramos a afirmação de que a “Serra das Andorinhas [...] é um local sagrado nosso” e que naquele local é possível identificar desde pinturas rupestres desenhadas em cavernas até sítios arqueológicos de tempos imemoriais, que de acordo com ele conformavam parte do território histórico de seu povo, sendo, inclusive, um local bastante observado por arqueólogos e antropólogos em pesquisas científicas.

Tem-se, portanto toda uma carga de ancestralidade naquele território sagrado e que se reflete na identidade étnica e nas práticas culturais do povo Suruí, mesmo atualmente, com este povo habitando outro território. O interlocutor argumenta que na floresta do entorno da Serra das Andorinhas, que hoje compõe o Parque Estadual do Araguaia (administrado pelo estado do Tocantins), o seu povo indígena encontrava um tipo bastante específico de tabocas<sup>23</sup> para a fabricação de arcos e flechas, cuja técnica era passada de geração em geração.

Ainda de acordo com o entrevistado, com a desterritorialização e posterior reterritorialização do povo Suruí-Aikewara dentro dos limites da TI Sororó, os indígenas perceberam que aquele tipo de taboca tradicional não é semelhante ao encontrado na floresta do seu atual território. Como consequência “hoje já não tem mais essa prática [da confecção de arcos e flechas] porque essa taboquinha ficou dentro do parque e [o povo Suruí] não tem a liberação pra... pra tá adentrando pra lá. Tem que entrar com processo de pedir, a licença pra poder entrar”, o que revela que a concepção de territorialidade dos povos indígenas está num constante processo de mudanças e adaptações, muitas vezes impulsionada pelos processos de territorialização e desterritorialização que ocorrem com estas comunidades. Sobre esta questão, o interlocutor 06 reafirma:

Por exemplo, esse povo nosso aqui eles eram canoieiros. Deixaram de fabricar canoas porque não tem rio. Perdem algumas coisas por causa da área, território onde se encontrava argila...pra fazer utensilio doméstico, panela, e ficou distante né. Ai se perdeu o grafismo, se perdeu a prática da fabricação do corante pra fazer o tingimento dessas panelas, coisas do dia-a-dia mesmo. Teve algumas...não perda, mas um esquecimento de algumas práticas que eram feitas. Cada território tinha um...tem um sentido, tem um significado diferente por causa das práticas que são cultuadas naquele local, naquela região. (interlocutor número 06, entrevista realizada em 21/06/2021 via correio eletrônico)

Chama a atenção, no trecho destacado acima, como a mudança do território da Serra das Andorinhas para a TI Sororó ocasionou uma série de alterações no modo de vida tradicional do povo Suruí, que o entrevistado afirma como sendo um “esquecimento de algumas práticas”. Acreditamos que o esquecimento de tais práticas pode ser relacionado ao afastamento do povo Suruí de seu território tradicional, de seu geosímbolo, que mais do que um espaço de uso produtivo-funcional, funcionava como uma forma de viver o território encarnada em um local específico que não pôde ser reproduzido nas florestas da TI Sororó. Isso fica ainda mais explícito

---

<sup>23</sup> Taboca = bambu nativo do Brasil

na afirmação dos significados diferentes de cada território, o que denota novamente o caráter específico que a serra das Andorinhas tem para a cosmologia deste povo indígena.

**Figura 16.** Serra das Andorinhas: geosimbolo do povo Suruí-Aikewara.



**Fonte:** Iderflor-bio, 2021.

Ademais, o relato do entrevistado 06 se articula muito bem ao conceito de geosímbolo apresentado por Bonnemaision (2012), haja vista que ao enxergar os locais sagrados, tal como a Serra das Andorinhas, como vetores de identidade que conformam uma geografia indígena, é possível compreender como a territorialidade dos povos indígenas vem sendo constantemente violentada pelas políticas de Estado, que sob várias justificativas tentam se apoderar destes territórios tradicionais indígenas sem a devida consideração do seu conteúdo simbólico e histórico para os povos indígenas. Tais práticas estão flagrantemente contrárias aos direitos dos povos indígenas, reconhecidos pela constituição federal e na convenção 169 da OIT.

Conceber os locais históricos indígenas como geosímbolos, incluindo sítios arqueológicos e os territórios tradicionalmente ocupados, também envolve uma questão importante para os nosso interlocutores, que é a questão emocional-afetiva projetada sobre estes locais pelos seus povos, fato este observado em algumas das entrevistas realizadas.

A entrevistada 02, professora do povo Borari, reflete, em alguns pontos de nossa conversa, sobre os sítios arqueológicos de Alter-do-Chão e como eles são concebidos pelo seu povo em

suas histórias, em seus cantos e como aquele local foi importante para ela enquanto professora indígena Borari.

Através da entonação de voz e da expressão facial da entrevistada, era possível constatar o quanto aquele espaço dos sítios arqueológicos representa para ela e para seu povo muito mais do que um espaço meramente de fins turísticos sendo, ao invés disso, um espaço de contemplação, um território onde ela se encontra com seus antepassados, onde seu vínculo afetivo com o território Borari se faz ainda mais forte, sua identidade se torna ainda mais profunda.

A interlocutora também afirma que os sítios arqueológicos daquela região guardam consigo parte da cultura material do povo Borari de Alter-do-Chão pois naquele espaço é possível encontrar vestígios do passado tais como fragmentos de cerâmica, vasilhas, artefatos, painéis, itens domésticos, bem como representações de animais da região. E, de fato, aquela é reconhecidamente uma das áreas de ocupação humana mais antiga da Amazônia, fato que orgulha a entrevistada e lhe faz lutar pela preservação dos sítios arqueológicos dos Borari.

Como a entrevistada 02 assume também uma importante função enquanto conselheira do CITA, ela esteve a frente de um processo complexo que envolveu justamente a região dos sítios arqueológicos do povo Borari, que em determinado momento foram “comprados” por um negociador estrangeiro com fins turísticos, o que provocou a seguinte reação dos indígenas da região:

a gente acabou descobrindo né...que já estavam negociando uma área do sitio arqueológico e olha que ele é bem distante, fica em uma serra bem no topo e aí um cidadão comprou um pedaço do lado e ele resolveu subir a serra e tava fazendo como se fosse um mirante construindo lá pra ele levar turista sendo que ninguém sabia e é um patrimônio já do povo Borari. A gente tem... tá reconhecido no Iphan então é assim uma luta constante né e...e o território pra gente assim é...é nossa vida né. Então a gente tá fazendo de tudo pra que a gente consiga pelo menos manter do jeito que tá [o sitio arqueológico]. (Interlocutora número 02, entrevista realizada em 09/04/2021 por aplicativo de mensagens)

A partir desta citação, é possível notar como os sítios arqueológicos representam ao povo Borari o que aqui denominamos de geosímbolos, na medida em que eles assimilam e transmitem características essenciais daquele território, bem como traços da territorialidade e da história deste povo indígena, que os fazem recusar os projetos turísticos dos não-indígenas para aquele local.

Neste sentido, ela nos conta ainda que com a ocupação desordenada e a especulação imobiliária que ocorre em Alter do Chão, muitos locais históricos estão debaixo de casas, hotéis, igrejas, bares e restaurantes, e que ao longo das últimas décadas a ocupação urbana sobrepôs alguns sítios arqueológicos. Os sítios que ainda estão conservados estão vulneráveis, principalmente por conta do maquinário pesado, remodelamento do relevo, terraplanagem e da retirada de terra em grandes quantidades.

**Figura 17.** Objetos antigos dos sítios arqueológicos do Povo Borari de Alter-do-Chão.



Fonte: <https://amazoniareal.com.br/alter-ameacada/>

Créditos: APOENA

Pode-se argumentar, dessa forma, que aos olhos do povo Borari aqueles sítios arqueológicos assumem uma dimensão simbólica, que os aproximam daquilo que Bonnemaïson conceitua como geosímbolos, locais onde os vínculos afetivos entre pessoas e o território são mais fortes. Cada geosimbolo tem uma história própria, tem personalidade e humor, tem nome, as vezes são até considerados família aos olhos de quem os observa, em um sentido próximo ao que afirma Krenak (2019) quando se refere a relação entre os povos andinos e as montanhas daquela região. Neste sentido, reafirma a interlocutora 02:

eu sempre falo assim né que essa falsa propaganda que fazem de Alter-do-Chão, do turismo de Alter-do-Chão né, pessoal só pensa em ganhar dinheiro e não se interessa com a preservação ambiental, não querem saber se tem família, se tem vidas né, se tem uma história. (Interlocutora número 02, entrevista realizada em 09/04/2021 por aplicativo de mensagens).

A compreensão de determinados locais, tais como os sítios arqueológicos ou os territórios tradicionalmente ocupados, como geosímbolos ajuda-nos a decifrar algumas nuances das concepções de territorialidade dos povos indígenas para além do lugar comum, afinal, estes geosímbolos assumem feições afetivas, emocionais, até mesmo familiares para muitas destas comunidades.

Quando os povos indígenas são apartados de seus geosímbolos, como têm ocorrido com o povo Suruí-Aikewara a partir da demarcação da TI Sororó e o povo Borari com a especulação imobiliária de seus sítios arqueológicos, os impactos repercutem nas suas territorialidades, em suas formas de viver os territórios, bem como na identidade e nas práticas destes povos. Desse modo, quando sentem que seus geosímbolos estão ameaçados por agentes ou projetos externos, que muitas vezes se chocam contra os interesses dos seus povos, as comunidades indígenas tendem a reagir na defesa de seus geosímbolos, reforçando suas ligações com tais locais sagrados.

#### **4.2.2 Demarcações dos territórios indígenas e a perspectiva da territorialidade como uma dimensão de afirmação etno-política**

A clássica definição de territorialidade apresentada por Sack (1986) como “a tentativa de um indivíduo ou grupo de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos, e relações, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica” (SACK, 1986, p. 19), pode nos auxiliar na compreensão de um aspecto da territorialidade dos povos indígenas que emergiu ao longo das entrevistas realizadas com os professores indígenas: a luta pela demarcação dos territórios indígenas, que sob a formatação jurídica das Terras Indígenas (TI's) engendra também importantes discussões sobre a relação entre os povos indígenas e o Estado, bem como a política deste com relação a estas populações.

Neste sentido, é importante considerar as diversas situações que perpassam os territórios de onde cada um dos nossos interlocutores elaboram seus discursos sobre a territorialidade. Enquanto a entrevistada 01 possui residência na cidade de Santarém, por conta de sua mãe (não-indígena) e de seus filhos, que necessitam dos serviços básicos oferecidos naquela cidade, a entrevistada 04 também reside em Santarém, porém seu emprego como professora indígena permite que ela sempre se faça presente nos territórios indígenas do Baixo Tapajós. Ambas interlocutoras possuem experiências como docentes dentro dos territórios Munduruku,

constantemente pressionados por agentes não-indígenas, incluindo aqueles ligados ao Estado, em suas diversas esferas e áreas de atuação.

A entrevistada 02 reside na aldeia de Alter-do-Chão, convivendo diretamente com os diversos fluxos turísticos e cotidianos que se inscrevem naquele território, geralmente desrespeitando as territorialidades do povo Borari. Por sua vez, a entrevistada 03 reside na TI Maró, na margem esquerda do Rio Tapajós, cuja demarcação está travada há pelo menos duas décadas, tratando-se de um dos principais assuntos na agenda do movimento indígena daquela região.

Quanto ao entrevistado 05, ele habita a Terra Indígena Mãe Maria, na qual, apesar de já estar homologada há quase quatro décadas, os povos Gavião (Akrântitatêjê, Kyikatejê e Parkatêjê) convivem com diversas ações e práticas de desrespeito a suas concepções de territorialidade, particularmente após a invasão de seu território pelas atividades do projeto Grande Carajás, em especial as linhas de transmissão de energia elétrica e a ferrovia Carajás. Por fim, o entrevistado 06 habita a Terra Indígena Sororó, homologada há quase quatro décadas, e que tal como a TI Mãe Maria, convive com constantes práticas de desrespeito a territorialidade do povo Suruí-Aikewara, principalmente devido a ação de madeireiros e pecuaristas, cujas ações são facilitadas pelo fato da BR-153 cortar o território indígena.

Considerando, então, os seis mundos da vida (*lebenswelts*) dos nossos interlocutores, bem como a concepção da territorialidade oriunda desta dimensão política, delineada por Sack (1986), podemos tecer uma aproximação a partir dos discursos sobre a importância da demarcação dos territórios indígenas e de como este assunto é importante para as comunidades indígenas do estado do Pará. A este respeito, comenta a interlocutora 01 sobre como a demora na demarcação de seus territórios tem causado sofrimento aos Munduruku do planalto santareno, em especial na aldeia Açaizal.

lá na aldeia de Açaizal, eu acompanhei de perto o sofrimento dos parentes né, na questão da demarcação. Aonde o [Cacique] Josenildo é um líder muito forte [...] mas que ele se abateu muito na época que mataram o irmão dele por causa desses conflitos de terra né, do agronegócio, de soja, de grileiros, de madeireiros, então ele definhou muito nessa época, ele teve muita depressão. [...] Todos nós sofremos junto com ele, mas ele em especial, ele como liderança né, ele definhou. Então, é um sofrimento vivido na pele. (Interlocutora 01, entrevista realizada em 05/04/2021, por correio eletrônico).

Constata-se, a partir do discurso da interlocutora, que a demarcação dos territórios indígenas está diretamente atrelada a uma concepção de territorialidade mais política, que busca, através do controle do território, a própria sobrevivência de cada grupo étnico, que, como observado pelo relato, tem sido ameaçada por diversos agentes, em especial aqueles ligados ao agronegócio e a exploração intensiva da terra, da floresta e da água, chocando-se contra a territorialidade indígena, que preza pelo respeito às formas de vida que habitam a natureza. Neste sentido, a demarcação dos territórios passa a ser uma questão de “sobrevivência física e cultural dos povos indígenas [...] vinculada à garantia e preservação de seus territórios, considerados sagrados; para eles, a destruição da floresta e da água significa a própria destruição” (Relatório CIMI, 2013, p.07).

Pode-se dizer, ainda com base no relato da interlocutora 01, que a violência a qual ela se refere no caso da liderança Munduruku, e que tem sido uma constante no que se refere ao estado do Pará<sup>24</sup>, tem acompanhado diretamente os índices de destruição do bioma amazônico na medida em que existe uma tensão entre as territorialidades indígenas caracterizadas por um forte apelo à conservação ambiental e a valorização da ancestralidade, com as territorialidades dos agentes capitalistas não-indígenas, caracterizadas por um processo radical de alteração da paisagem e mercantilização dos recursos naturais com sérios impactos sobre os territórios indígenas. Em algumas situações, estas tensões se tornam focos de conflito marcados por sangue derramado, como nos recentes casos de invasões e incêndios propositais nas aldeias dos Munduruku em Jacareacanga por garimpeiros e políticos locais.

Na análise que realizamos deste choque de territorialidades, baseada na leitura de Sack (1986), estas tensões derivam, na realidade, de formas políticas distintas de controlar, de influenciar os fenômenos e as relações sociais, políticas e econômicas que se inscrevem nos territórios em disputa.

Desse modo, é possível compreender os motivos que levam os povos indígenas a reivindicarem as demarcações de seus territórios, aproximando-se de outra característica da territorialidade apontada por Sack (1986), que é a busca, por parte de grupos sociais, pelo gerenciamento de fronteiras e limites, considerados essenciais para regular a acessibilidade aos territórios em questão, explicitando a relação “dentro-eu/nós / fora-outro”, aludida pelo citado

---

<sup>24</sup> Sobre esta questão da violência contra indígenas no estado do Pará, elaboramos um artigo que demonstra que os índices de violência contra as populações indígenas foram alarmantes na década de 2010. Conferir mais em: Sousa e Silva (2020).

autor e desenvolvida no capítulo 01. Tal relação pode ser identificada na citação da interlocutora 03, professora Arapyun:

Na verdade a gente tem todo um processo de luta [...] pra permanência no território. Até porque nós [Arapyuns] fomos invisibilizados e as nossas aldeias estão em constante processo de ameaças né. De madeireiros, grileiros, pessoas que tentam invadir de qualquer forma a terra pra se apropriar, negam a questão da demarcação do nosso território e até mesmo as nossas identidades em pauta muitas vezes. A gente [Arapyuns] vem de um processo longo de... de provar né... provar muitas vezes que nós somos indígenas, estamos aqui nesse território historicamente. Mas a todo tempo o governo, essas entidades [não-indígenas] eles vem pra negar isso. Então por isso que eu digo que é um processo de luta em defesa do território. (interlocutora 03, entrevista realizada em 13/05/2021 por correio eletrônico).

O que chama a atenção neste relato é a perspectiva da territorialidade indígena como uma dimensão de afirmação etno-política por parte do povo Arapyun sobre os seus territórios historicamente ocupados, que se traduz em um constante processo de luta em defesa de seus direitos enquanto povos originários.

De fato, a luta pela demarcação da TI Maró, onde habitam o povo Borari e o povo Arapyun, demonstra também que a territorialidade, quando orientada para o controle político do território, envolve, em maior ou menor intensidade, a utilização de ícones, discursos, práticas e movimentos organizados para atingir seus objetivos territoriais. Neste sentido, o discurso da professora Arapiun denota ainda mais esta perspectiva na qual a territorialidade indígena envolve o controle do território:

Então nesse processo a gente sempre contribui...saindo mesmo da sala de aula, mas sempre trazendo pra escola esse retorno. Quando a gente vai fazer, por exemplo, uma vigilância no território né. Que a gente se programa pra fazer uma vigilância tal dia, mas que os professores vão incubidos de já nessa visita lá no fim da terra onde tá acontecendo algum conflito ou uma espécie de monitoramento né. Então esses professores já vão fazendo também o planejamento deles com relação a isso, inclusive vão...também alunos, junto com professores pra conhecer a realidade e a partir disso trabalhar a educação na escola né. Então é dessa maneira que a gente vem trabalhando né, vem conduzindo esse processo educacional pra defesa do território. Pra poder defender a gente precisa conhecer o território né. (interlocutora 03, entrevista realizada em 13/05/2021 por correio eletrônico).

Inferese, a partir da citação acima, que esta vigilância do território que cabe aos professores indígenas alude a esta concepção da territorialidade como uma forma de estabelecer o controle do território em questão e que ao assumirem esta função, os professores acabam articulando a territorialidade e a educação escolar indígena, esta última comparecendo como um

instrumento para estimular, potencializar o conhecimento do território por parte dos seus educandos já que “pra poder defender a gente precisa conhecer o território”.

**Figura 18.** Placa de identificação da TI Maró.<sup>25</sup>



**Foto:** Ana Aranha, 2015.

Em última instância, pode-se argumentar que esta necessidade de conhecer o território passa principalmente pelo exercício de desenvolvimento de saberes históricos, geográficos, políticos e culturais por parte dos educadores e dos educandos. Em algumas perspectivas de territorialidade, como no caso do relato da interlocutora 03, o próprio território emerge como um “grande laboratório”, um lugar de estudo, de conhecimento, de saber.

Ressalta-se ainda que o caso dos Arapiun-Borari não se trata de um caso isolado entre os povos indígenas, visto que outros povos também têm organizado estratégias de resistência e vigilância frente a invasões de seus territórios, consequentemente desempenhando papel fundamental no combate ao desmatamento do bioma Amazônico. No entanto, estas práticas de resistência têm acirrado ainda mais o quadro de violência contra os povos indígenas em toda a Amazônia, particularmente após a consolidação de uma política governamental declaradamente anti-indígena a nível federal (HRW, 2019).

<sup>25</sup> Nota-se, pelas cores, pela fonte e pelos dizeres da placa, que ela não foi feita pelos órgãos do estado – possuidores de um padrão verde e amarelo -, mas sim pelos próprios indígenas da COIAB. Tal fato não pode ser desconsiderado ao analisar o caso da TI Maró e de outros territórios indígenas no estado do Pará.

Uma característica da territorialidade apontada por Sack (1986) é concebê-la como um padrão de comportamento constitutivo humano voltado para influenciar as sociabilidades em um determinado território, no sentido de classificar quem e o que está dentro ou fora do padrão socioespacial desejado para aquele espaço (SACK, 1986). Este padrão socioespacial corresponde a capacidade humana de olhar, perceber, identificar, conceber, elaborar, transmitir, ideias e ações reguladoras de comportamentos e pensamentos sobre a relação sociedade-território.

Nesse sentido, um dos pontos primordiais em nosso diálogo com os professores indígenas foi justamente esta questão de como as territorialidades influenciam as sociabilidades dentro dos contextos territoriais dos nossos interlocutores e de como, a partir das lógicas internas estas comunidades tem buscado fazer os não-indígenas respeitarem suas maneiras de pensar o território. Retomando o discurso da interlocutora 02 a respeito da resistência dos Borari ao projeto imobiliário em Alter-do-Chão é possível identificar alguns elementos que nos auxiliam nessa análise:

Dormimos né com um pedaço de terra, com limites o nosso território. E quando acordamos o povo já tá negociando né. E mesmo que eles [não-indígenas] saibam que é uma área que não pode tá negociando e ai sempre tem aquele jeitinho né, alguém chega lá na esfera municipal e consegue o documento do lote e ai muitas vezes eles [não-indígenas] acabam aumentando o número que tá lá no papel e vão tá trabalhando [o território Borari] né. Então assim a gente tem muito problemas e a gente tá trabalhando nessa fase de fazer com que o ministério público faça com que a esfera estadual e municipal possam pelo menos dá uma freada [na invasão do território Borari] né porque o que mais...o nosso maior problema em relação as terras aqui é a especulação imobiliária né. (Interlocutora número 02, entrevista realizada em 09/04/2021 por correio eletrônico)

Chama a atenção, pelo relato da entrevistada, a orientação que o dinheiro, o lucro, o capital fornece a territorialidade não-indígena, que através de seus recursos, objetiva a apropriação de um território a qual não lhe pertence historicamente. Em seu discurso, ela enfatiza a estratégia por parte dos não-indígenas para negociar as escondidas (quando afirma que ao dormir, os Borari estão com o território, porém quando acordam já não há esta certeza) a área de Alter-do-Chão o que denota o caráter autoritário, espoliador e privativo com o qual o mercado imobiliário planeja esta apropriação indevida do território Borari para fins turísticos, simbolizados em seus luxuosos *resorts* e hotéis que atraem grandes fluxos de pessoas e capital para a região. Com efeito, o que antes era bem comum (a terra, a paisagem de Alter-do-Chão) se torna uma mercadoria perante os circuitos nacionais e internacionais de acumulação.

Tal concepção de territorialidade contrasta com a territorialidade do povo Borari de Alterdo-Chão, que de acordo com as palavras da entrevistada, valoriza o modo de vida tradicional, alicerçado na ancestralidade e na simplicidade, onde “nossas casas eram feitas tudo de palha, de barro. Comíamos, vivíamos do peixe, da caça, da agricultura”, porém tudo isto foi significativamente alterado com as mudanças ocorridas no território, sendo que “beber água do igarapé hoje a gente já não pode mais fazer isso. Comer peixe aqui do igarapé também já é difícil porque construíram casas e hotéis ao redor né, do lago e esgoto jogam direto no lago então já fica difícil”, o que, retomando a leitura direcionada por Sack (1986), diz respeito aos diferentes padrões socioespaciais que assumem as territorialidades indígenas e não-indígenas.

Outro discurso que nos conduz a uma aproximação entre a análise de Sack (1986) e as entrevistas realizadas se encontra com o interlocutor 06 a partir das suas reflexões sobre as relações entre a territorialidade Suruí-Aikewara e como ela foi afetada com a atual demarcação da TI Sororó, demonstrando as diferenças que assumem as territorialidades indígenas e as territorialidades pensadas por e a partir o Estado. Por mais que o interlocutor consiga ver o lado bom das demarcações dos territórios indígenas, ele também compreende que, no caso de seu povo, isso causou “um grande aprisionamento” pela tendência a limitação socioespacial das territorialidades indígenas “porque nem sempre o estudo de demarcação corresponde as áreas que lhes são de uso tradicional”, apontando que muitos povos foram obrigados a deixar de serem nômades para assumirem formas sedentárias de uso e ocupação no território (na forma das TI's).

Na realidade, acreditamos que todo o processo que envolve a demarcação das TI's (estudos, identificação, delimitação, demarcação e homologação) está intrinsecamente relacionado com o padrão de comportamento humano sobre a territorialidade, apontado por Sack (1986) como uma estratégia para definir quem/o que está dentro/fora da delimitação de seu território, utilizando para isto ícones, discursos e práticas que estejam à disposição.

De um lado aparecem os povos indígenas que buscam através de sua ancestralidade e memórias históricas reafirmar seu controle sobre seus territórios tradicionais, como ocorre no já citado caso dos Suruí-Aikewara e a Serra das Andorinhas, e de outro o Estado e seu aparelho jurídico-institucional que busca o controle absoluto do território, impondo sua concepção de territorialidade sobre as territorialidades indígenas, estabelecendo uma estratégia territorial violenta e colonialista, o que tem gerado mais e mais choques e conflitos no campo e nas florestas.

### **4.2.3 A territorialidade indígena e a relação com o sagrado: o caso dos encantados e da mãe-terra**

Observando as transcrições das entrevistas, constata-se a recorrência com que os interlocutores abordam a questão dos encantados e sobre demais espíritos que habitam as florestas e água, o que leva-nos a indagar sobre relação destes seres com as concepções de territorialidade indígena. Desse modo, o presente tópico trata de um esboço de como esta relação pode ser compreendida.

Nesse sentido, ao questionar mais diretamente a interlocutora 03, obteve-se a seguinte resposta, que pode ser um ponto de partida:

Pra nós são seres que eles estão na natureza né e a gente precisa respeita-los. Eles já vem de muito tempo, dos [períodos dos] antepassados. Nossos antepassados já relataram que...que conviviam com essas entidades e veio se passando de geração em geração né. Então tem o encantado da água, dos igarapés, das cabeceiras, da mata (a mãe da mata). Então a gente sente né. Não vê, mas a gente sente a proximidade deles, a relação, estabelece relação com eles. (interlocutora 03, entrevista realizada em 13/05/2021 por aplicativo de mensagens).

Considerando, então, esta definição da entrevistada, bem como sua afirmação de que as ações destes seres repercutem nas relações de seu povo com determinados locais (quando afirma existirem encantados dos igarapés, das cabeceiras dos rios, da mata, entre outros) possibilita pensar e refletir sobre a importância das narrativas religiosas indígenas como elementos estruturantes para as concepções de territorialidade destes povos.

Tal declaração vai ao encontro daquilo que Bonnemaison (2012) propôs ao estabelecer a etnicidade, que pode ser identificada justamente através das crenças, dos rituais e das práticas religiosas, como sendo indissociável da territorialidade, haja vista que esta última assume a forma de uma relação vivida entre um grupo humano com o território, incluindo os seres que dele fazem parte.

Desse modo, ao considerarmos os encantados enquanto representações, formas representativas das cosmologias indígenas, que proporcionam momentos de reflexão da própria existência para estes grupos, é preciso ter em mente também que muitos destes povos possuem uma visão holística a respeito do cosmos e desta visão decorre uma ressignificação – até certo ponto, um abrandamento - da separação ocidental entre natural-humano-sobrenatural. Ocorre então que a existência dos seres sobrenaturais como os encantados, é traduzida territorialmente, como a interlocutora 03 explicita, influenciando no território e na relação com os demais seres.

Tal afirmação faz alusão ao perspectivismo amazônico, observado por Viveiros de Castro (2006, p.784) quando este salienta que, sob a perspectiva indígena, a “humanidade é uma modalidade de existência aberta a todos os seres animados suscetíveis de fazerem sujeito, e não uma forma ligada de maneira estável e unívoca a uma espécie particular”.

Uma das faces da territorialidade indígena reflete, desse modo, esta complexidade em que a materialidade é entrecruzada pela espiritualidade. Assim, as narrativas na qual os encantados emergem fornecem elementos importantes relacionados à defesa da integridade cultural e territorial, sendo efetivadas pela experiência no espaço de ação e pela ancestralidade de construção. Com efeito, a apreensão dos sentidos e os significados destas narrativas corroboram, revelam as maneiras pelas quais os indígenas tem de se relacionar com o seu território, como fica evidente no discurso da interlocutora 04:

[...] a palavra que... que nós expressamos em relação a territorialidade é que a nossa relação com o território é como se fosse o nosso corpo, o nosso lar né. A mãe-natureza ela se faz presente através dos nossos encantados , então é muito presente a questão das florestas, dos rios, **que faz com que essa questão da territorialidade seja forte**. Então a expressão, a palavra que nós [do povo Kumaruara] sempre colocamos nos nossos encontros das comunidades, e até mesmo no dia-a-dia nas nossas aldeias, é a mãe-natureza. A territorialidade é a relação com o nosso corpo, que é o território.(interlocutora 04, entrevista realizada em 01/06/2022, por áudios via aplicativo de mensagens).

Conforme o relato acima, a territorialidade pensada pelo povo Kumaruara envolve a consideração do território enquanto lar, uma extensão do corpo indígena, posto que este povo com-vivem, co-habitam com a floresta há milhares de anos. Ocorre que os encantados não se encontram apartados deste lar visto que ensejam alterações sobre as substâncias que comunicam o corpo e o mundo: fluidos corporais, alimentos, visões, sonhos e tabaco, que podem ser utilizados pelos sábios indígenas para acessar e se comunicar com estes seres.

Em contrapartida, fenômenos que a sociedade não-indígena considera como naturais passam a considerados como sinais destes encantados, tais como trovões, ventos, o som dos pássaros, o ciclo das marés e da lua, que buscam se comunicar com as comunidades indígenas, orientando-as sobre diversas questões, entre as quais a territorialidade. Assim, se a territorialidade é “forte”, conforme as palavras da entrevistada, então há um equilíbrio, uma verdadeira sintonia humana-natural-sobrenatural, que se expressa na fartura da caça, da pesca, de boas colheitas, períodos sem doença e/ou morte entre a comunidade. Por outro lado, se a

territorialidade “enfraquece” então toda esta sintonia se torna ameaçada e diversos sinais emergem como respostas a este enfraquecimento.

Nesse sentido, a própria personificação da natureza enquanto mãe, através da expressão “mãe-terra”, utilizada por alguns interlocutores, também se configura como um indicativo importante sobre a territorialidade indígena, visto que o papel materno representa justamente esse aspecto de segurança, de cuidado, de afeto para com o território e o ambiente, que necessitam ser cuidados e defendidos quando ameaçados. Têm-se, portanto, toda uma carga de simbolismo e afetividade no cerne desta expressão mãe-terra, que é compatível com o que Bonnemaïson (2005) argumentou sobre as dimensões emocionais e cognitivas que perfazem o território e, por conseguinte, a territorialidade em diversos contextos étnicos. Analisando o discurso da interlocutora 01 fica evidente esta dimensão da afetividade:

A gente, nós povos indígenas, temos uma conexão muito forte com o território...é do território que a gente tira nosso alimento, do território que acontece os rituais, no território que nós temos os nossos filhos, podemos ensinar eles o que é certo e o que é errado . É ali, no nosso território, que nós podemos cultivar o amor entre nós entre os nossos parentes, a nossa relação uns com os outros, então é algo fundamental. A partir do momento em que o indígena ele é expulso do seu território por “n” questões, é como se ele ficasse mutilado, ele fica infeliz, ele fica sem norte, fica sem direção [...] Então é um impacto muito grande [...]. (interlocutora 01, entrevista realizada em 05/04/2021 por correio eletrônico).

Infere-se, observando o relato acima, que esta dimensão afetiva em torno da “mãe-terra” é celebrada como perpetuação de uma concepção de territorialidade indígena ancestral e se circunscreve nesta conexão maternal com a terra, na qual os rituais, as referências ancestrais e os valores construídos possam ser mantidos e ensinados as gerações posteriores (como fica explícito na fala da entrevistada de que é no território que se ensina o que é certo e o que é errado aos seus filhos, fazendo alusão a ética e a moralidade indígena), porque representam a continuidade de cada povo em seu território e, acima de tudo, representam a própria sobrevivência dos povos indígenas.

Pode-se dizer, indo um pouco além, que esta perspectiva de territorialidade se aproxima daquilo que Sack (1986) observou como um elemento adicional em sua teoria sobre a territorialidade, onde a territorialidade surge através de perspectiva mágico-mítica, isto é, como se do próprio território emanasse uma fonte de autoridade, por vezes imbuída de um poder sagrado. Um paralelo pode ser feito com a *Hutukara* (mundo) para os Yanomami, para quem a

Terra ”é uma grande casa sagrada e nós estamos dentro do corpo dela [... ]. *Hutukara* é nossa mãe, ela que deixa nascer” (Kopenawa; Gomes, 2015, p. 146).

Além disso, a analogia da entrevistada ao afirmar que ao perderem seus territórios, é como se estes povos fossem “mutilados” reforça o entendimento sobre a dimensão afetivo-simbólica da territorialidade indígena, que concebe o território como uma extensão do corpo humano. Isso se expressa, por exemplo, na linguagem cotidiana utilizada para descrever os acidentes geográficos como braços e cabeceiras de rios, pés das serras, costa (para o mar), entre outros elementos da paisagem. Essa característica da territorialidade indígena na linguagem cotidiana, mesmo que passe despercebida a primeira vista, pode ser um importante instrumento de análise interpretativa que permita alcançar a uma melhor compreensão destas concepções indígenas sobre território e territorialidade.

#### **4.2.4 A territorialidade como um eixo da educação escolar indígena a partir das concepções dos professores indígenas**

Um dos pontos mais importantes no diálogo realizado com os professores indígenas correspondeu à inserção da territorialidade como um eixo da educação escolar indígena, balizada pelas concepções pedagógicas, políticas e territoriais de cada povo. Nas seis entrevistas realizadas, procurou-se, através de perguntas específicas instigar os interlocutores sobre esta questão, tida como crucial para esta modalidade de educação, fato este reconhecido em vários documentos normativos, em especial o RCNEI (BRASIL, 1998) e pelos movimentos dos professores indígenas a nível nacional.

Cada um a seu modo, a partir de suas trajetórias formativas, desenvolveu reflexões que muito dizem a respeito de como a territorialidade é pensada por seus povos e como ela é trabalhada junto a crianças, jovens e adultos por meio da escola. Nesse sentido, e retomando as definições de Sack (1986) sobre a referida categoria, a territorialidade aparece como uma forma de comunicação não apenas de limites físicos (ou fronteiras), mas de modos de vida, identidade e de ancestralidade que se enraízam no território e que podem ser comunicados através da educação escolar. Por esse motivo, a interlocutora 02 faz um importante apontamento ao afirmar que “em uma escola indígena se não tem território como que pode né? E ai muitas vezes as pessoas se beneficia por ser uma escola indígena mas não quer assumir que está num território indígena e ai é muito difícil” (Interlocutora 02, 09/04/2021).

Depreende-se, observando o trecho destacado, que a entrevistada parte do pressuposto de que a territorialidade é indissociável da educação escolar indígena, na medida em que assume uma função fundamental para a comunidade Borari de Alter-do-Chão, cuja condição como território indígena vêm sendo defendida pelo movimento do Baixo Tapajós e negada por conta do racismo por parte dos não-indígenas que “dizem que Alter-do-Chão não é aldeia”, desconsiderando, portanto, toda a carga de ancestralidade, memória e identidade que se fazem presentes naquele território e conformam a territorialidade Borari.

Mediante este contexto, a escola indígena emerge como uma importante mediadora que ajuda a comunicar a territorialidade Borari, auxiliando aquela comunidade a combater o racismo e o preconceito em torno deste povo e de outros povos da região, o que passa pelo reconhecimento dos direitos indígenas. É o que conduz a entrevistada a afirmar:

nós éramos e sempre fomos indígenas, nossos antepassados já eram, existiam aqui, mas ai quando foi...nos só não conhecíamos nossos direitos né. Então, a partir dali, de 1997-1998 foi que a gente começou a conhecer nossos direitos né, conhecer a constituição [Federal, de 1998] e o que dizia na constituição em relação a nós indígenas. Foi ai que nós, de Alter-do-Chão, como outros indígenas daqui de...do Baixo Tapajós passaram se reconhecer né. Porque...reconhecer digamos assim pro Estado né, porque nós sempre nos reconhecemos como indígenas. (interlocutora 02, Entrevista realizada em 09/04/2021 por aplicativo de mensagens).

Por sua vez, a entrevistada 03, que além de professora também atua como diretora de uma escola indígena, ao se lançar na tarefa de reformular o projeto política pedagógico da sua instituição, vislumbra importantes questionamentos sobre a inserção da territorialidade nas escolas indígenas da região do Baixo Tapajós. De acordo com ela, foi constatado, através de encontros e conferências comunitárias, geralmente protagonizadas pelos professores indígenas da região, que o modelo de educação escolar anteriormente desenvolvido na TI Maró não estava sendo compatível com as demandas políticas, culturais e territoriais dos povos Arapyun e Borari, tampouco com a metodologia de trabalho pensada pelos docentes.

Em observância a esta problemática, afirma a interlocutora, as escolas indígenas passaram a repensar seus projetos políticos pedagógicos, de modo a alcançar os princípios da interculturalidade, da especificidade e da diferença aos povos indígenas, já pontuados pelos documentos normativos desta modalidade de educação, e, sobretudo, “dar esse retorno pra comunidade, pra minha aldeia [...]” através da busca, do dialogo desses “conhecimentos que a gente tem, enquanto saber indígena...da cultura, da memória, do corpo, do território” com os

conhecimentos não-indígenas selecionados a partir dos referenciais internos a estas comunidades.

Eis então que a entrevistada revela a perspectiva da escola “como um instrumento de defesa territorial”, na qual a territorialidade se encontra como um dos alicerces para as práticas desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. Mediante esta perspectiva, a territorialidade “vai muito além do que o próprio território” na medida em que coloca em evidência os dois principais objetivos das escolas da TI Maró, que são a defesa do território e o respeito a identidade cultural dos povos que habitam aquele território.

Nesse sentido, a reformulação do PPP da escola na qual ela exerce a função de diretora ilustra bem esta importância da territorialidade para aquele contexto, visto que ela se insere como um eixo específico entre os seis eixos norteadores para as escolas Borari-Arapyun da TI Maró. Dentro deste eixo, inclusive, a interlocutora afirma ser possível “trabalhar todas as disciplinas da grade curricular nacional, inserindo os nossos conteúdos e saberes do povo [Arapyun]” (interlocutora 03, 13/05/2021), partindo, por exemplo, de locais específicos do território, tais como rios, igarapés, aldeias e colônias para, enfim, alcançar um ensino diferenciado e específico junto a seus alunos.

Esta metodologia de ensino aproxima-se, desse modo, da perspectiva da territorialidade como uma forma de uma relação vivida com o território, tal como concebida por Bonnemaïson (2012), e, implicitamente, assume que desta relação vivida com o território podem ser utilizados conhecimentos, dados e informações de extrema importância para o ensino das escolas indígenas naquele contexto. Com efeito, através do eixo territorialidade é possível desenvolver materiais didáticos próprios para a realidade do território Arapyun, conforme a descrição da entrevistada:

A partir desse eixo [da territorialidade] os professores vão trabalhando cada conteúdo e já construindo o material juntamente com os alunos né. Na aula os alunos já vão é...trazendo textos, já vão desenhando, pintando, construindo o material didático nosso próprio né. Porque a gente já não utiliza muito o livro didático. O livro didático é só um modelo né, que a gente pega pra tentar construir o nosso, mas não é utilizado todo aquele conteúdo da grade [curricular nacional]. A gente especifica alguns pra trabalhar. Então a gente tá conseguindo fazer dessa forma. (interlocutora 03, entrevista realizada em 13/05/2021 por aplicativo de mensagens).

Um discurso semelhante parte da interlocutora 04, professora Kumaruara que atua como docente em escolas Munduruku, que também concebe a territorialidade, na educação escolar indígena, como um eixo que se associa aos conflitos pelo território na região do Baixo Tapajós,

visto que se trata de um espaço cobiçado por setores do agronegócio, em especial os sojeiros, e pelo garimpo. A escola toma parte desse processo em defesa do território participando “quando existem reuniões no território do povo Munduruku” nas quais o corpo docente e discente é convidado a contribuir para as discussões, reflexões e posicionamentos da comunidade de tal modo que “ela [a territorialidade] é trabalhada dessa forma, através dos eventos, das festas...de encontros. Nós temos encontros de mulheres indígenas do território. Nós temos oficinas pedagógicas dentro do território que envolve a escola e a comunidade” (interlocutora 04, 01/06/2021).

A própria discussão sobre a demarcação dos territórios indígenas têm sido constante nas escolas indígenas Munduruku, como pontua a entrevistada, alegando que este se trata de um eixo transversal em todas as disciplinas, que buscam, através dos conhecimentos e saberes históricos daquele povo, “mostrar para a sociedade que os indígenas se relacionam com o território de uma forma específica, diferente, sem destruir a natureza” (interlocutora 04, 01/06/2021), o que assume ainda mais importância na presente realidade amazônica, onde os direitos da natureza e dos povos originários têm sido constantemente violentados.

A inclusão da territorialidade como um eixo nos PPP's e nos currículos das escolas indígenas também abrange as escolas indígenas situadas no território Gavião (TI Mãe Maria), onde o interlocutor 05 exerce o cargo de diretor. Além disso, o interesse dele pela territorialidade de seu povo foi intensificado durante o desenvolvimento de seu TCC, no qual recorreu “aos sábios da aldeia para saber como as mudanças dos últimos anos mudaram a forma de pensar do povo Kyikatejê comparado a antigamente” (interlocutor 05, 02/06/2021) debruçando-se principalmente sobre a relação entre identidade e territorialidade.

Considerando, então, esta trajetória do entrevistado, é possível compreender sua posição ao criticar o modelo de projeto político pedagógico pensado pelas secretarias de educação para as escolas indígenas do povo Gavião, as quais ignoram as concepções de territorialidade do povo Gavião em prol de uma concepção de territorialidade orientada pelo Estado, que “não aceita que a gente pense a territorialidade diferente deles, sem o lucro, o mercado” (interlocutor 05, 02/06/2021).

Como resposta a esta violência, argumenta ele, os professores indígenas da sua comunidade têm assumido a territorialidade como um eixo central para o ensino desenvolvido naquele contexto, evidenciando aos educandos “como é que a gente pensa o território, a

territorialidade, de que maneira preservar”. Trata-se de uma maneira de pensar o território, portanto de conceber a territorialidade, que valoriza os geosímbolos do povo Gavião na medida em que:

a gente [professores indígenas] busca trabalhar com os nossos alunos, mostrando a eles os locais que eu já te falei, que são importantes pro nosso povo, pra nossa história e a...a gente também mostra pra eles a importância de respeitar esses locais, de preservar e também de estudar sobre esses locais, que foi mais ou menos o que eu procurei fazer através do meu TCC né, escutando...**ouvindo os sábios da comunidade, e a partir disso escrevendo sobre isso.** (interlocutor 05, entrevista realizada em 02/06/2021 - por áudios, grifo nosso).

Revela-se, observando o discurso acima, uma característica que tem se tornado cada vez mais importante para as territorialidades indígenas, que é a documentação dos conhecimentos e concepções indígenas através de estudos e pesquisas desenvolvidos pelos próprios membros destas comunidades, que a exemplo de todos os entrevistados, vêm escrevendo seus TCC's, dissertações, teses e reportagens. No caso do interlocutor 05, por exemplo, ele menciona que enxerga na pós-graduação uma “oportunidade de continuar aprendendo e agregar mais conhecimento a minha aldeia, a minha escola, onde eu trabalho”, recordando que suas pesquisas sobre a territorialidade Gavião lhe possibilitaram avaliar melhor a inserção da territorialidade no PPP e nas atividades de sua escola. De maneira semelhante, o interlocutor 06 avalia que sua dissertação, em processo de desenvolvimento, pode contribuir para denunciar e informar sobre os impactos da desterritorialização sobre o povo Suruí-Aikewara, argumentando que “pode ser muito útil para o povo [Suruí], principalmente por dialogar dentro da realidade do meu povo...por tá considerando o conhecimento dos antigos da comunidade, mostrando pros jovens os territórios onde a gente habitava antes”, fazendo alusão a já mencionada questão dos limites da TI Sororó.

Além disso, as reflexões levadas a cabo pelo entrevistado 06 também se mostram fundamentais para compreendermos como os professores indígenas tem avaliado a política dos territórios etnoeducacionais, que apesar da participação dos movimentos indígenas, ainda suscita algumas críticas por parte de algumas lideranças.

Em determinados pontos da entrevista, o interlocutor mostrou-se bastante reticente quanto a referida política e admite que um dos motivos desta discordância reside na concepção de territorialidade que sustenta os territórios etnoeducacionais na medida em que “temos muitas diferenças entre nós pra sermos colocados em um etnoterritório, e por isso que [a política] não tá

dando certo ainda”. Infere-se, portanto, que o interlocutor compreende que a especificidade da territorialidade Suruí-Aikewara não permite que estes sejam agrupados em um mesmo etnoterritório junto a outros povos, de modo que respeite integralmente a cultura de seu povo e dos outros povos. Em vez disso, ele argumenta que o povo Suruí tem buscado “juntar tudo”, o que significa desconsiderar os limites que os municípios impõem a territorialidade daquele povo no sentido de fazer valer a unidade cultural-linguística-territorial Suruí “principalmente nos PPP’s, no funcionamento dessas escolas, no investimento [...] porque se tiver essa unidade, por assim dizer, eu vou ter meu calendário, respeitando as datas festivas e comemorativas do povo né?” (interlocutor 06, 21/06/2021).

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta dissertação possibilitou atingir o objetivo previsto, ou seja, compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas a partir do diálogo intercientífico. Para cumpri-lo, recorreu-se, em termos metodológicos, a abordagem de estudo qualitativa e a um tipo de pesquisa descritiva, tendo, como procedimentos metodológicos, a revisão de literatura, a revisão bibliométrica, o levantamento documental, as entrevistas qualitativas remotas, culminando, por fim, no diálogo intercientífico. A organização da redação final em quatro capítulos correspondeu a necessidade do desenvolvimento de cada um destes procedimentos.

Partiu-se, inicialmente, da revisão de literatura, no sentido de observar duas concepções geográficas de territorialidade a partir de Joel Bonnemaison e Robert David Sack e, considerando ambas, elaborar um instrumental teórico-conceitual que, posteriormente, permitiu uma aproximação com as concepções dos professores indígenas. Identificou-se, mediante a revisão, que destas concepções emergem duas perspectivas que conduzem a territorialidade ao estudo de temas como locais sagrados, políticas territoriais, demarcação de territórios, cosmologias e território, para citar algumas.

Antes de prosseguir às entrevistas, abordou-se a formação de professores indígenas dentro do modelo intercultural-bilíngue de educação escolar indígena, dando prioridade a aspectos históricos e a um contexto nacional, para, a seguir, considerar como este fenômeno vem se desdobrando em nível do estado do Pará. Através desta análise, foram revelados dados importantes que resultaram em dois mapas, os quais subsidiaram determinadas opções nos capítulos seguintes.

No terceiro momento ocorreram seis entrevistas qualitativas semi-estruturadas com professores indígenas através de plataformas virtuais, de modo a respeitar o distanciamento social do período pandêmico. Estas entrevistas possibilitaram, durante este processo investigativo, conhecer quem são, de onde falam e como concebem a territorialidade os interlocutores da pesquisa. Revelaram-se, desse modo, seis maneiras de conceber a territorialidade, de articular tal conceito a realidade sociocultural, educacional e territorial dos povos indígenas das regiões do Baixo Tapajós, Araguaia e Carajás.

Na culminância desta dissertação, que tomou a forma do capítulo quatro, estabeleceu-se o que denominamos de diálogo intercientífico, utilizando, para isso, o instrumental teórico-conceitual desenvolvido no capítulo inicial no sentido de compreender de maneira precisa as concepções de territorialidade dos interlocutores da pesquisa. Decorreram, pois, quatro perspectivas centrais destas concepções, a saber: **a)** A territorialidade em torno dos locais sagrados indígenas como geosímbolos; **b)** A territorialidade como uma dimensão de afirmação etno-política sobre os territórios indígenas; **c)** A territorialidade indígena e a relação com o sagrado, através dos encantados e da mãe-terra; **d)** A territorialidade como um eixo da educação escolar indígena, bem como sua inserção nos projetos políticos, atividades e nos currículos das escolas indígenas.

Mesmo com as limitações decorrentes do contexto, que forçou a opção pelas entrevistas remotas, acreditamos que o diálogo realizado pode fornecer uma valiosa contribuição à área da geografia e também da educação, mais especificamente com relação ao tratamento que estes dois campos do conhecimento vêm dispensando aos assuntos referentes as populações indígenas e suas concepções de territorialidade e de educação, que necessitam ser melhor compreendidas e, enfim, respeitadas.

## REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M.A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece - Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3.Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BONNEMAISON, J. **Cultura e Espaço**: Concebendo uma nova Geografia Cultural. Londres, Inglaterra, 2003.
- BONNEMAISON, J. Espaço vivido, gêneros de vida e território: viagem em torno do território. In: CORREA, R; ROSENDAHL, Z. **Geografia cultural**: uma antologia [Versão online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BONNEMAISON, J. The territory, a new paradigm of human geography? In: BONNEMAISON, Joel; *et. all.*, **The territory**: link or border ? Identities, ethnic conflicts, challenges and territorial recompositions. Paris: Sorbonne, 1995.
- BONNEMAISON, J. The tree and the canoe: roots and mobility in Vanuatu societies. **Pacific viewpoint**, 25 (2). 1984.
- BONNEMAISON, J. Le territoire enchanté: Croyances et territorialités en Mélanésie. **Géographie et cultures** n° 3, 1992.
- BONNEMAISON, J. L'espace réticulé: Commentaires sur l'idéologie géographique. In: SAUTTER, G. Commentaires sur l'idéologie géographique. **Cahiers de Géographie du Québec**, Vol. 29-77 : 193-203.
- BONNEMAISON, J. Territorial control and mobility within Vanuatu societies. In: CHAPMAN, M; PROTHERO, R.M. **Circulation in Population Movement**: substance and concepts from the Melanesian case. Routledge, 2013.
- BRASIL. 2º Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI): Fortalecendo o protagonismo Indígena na Educação. Brasília: MEC, 2018
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Ministério da Justiça, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica: Resolução CNE/CEB nº05. Brasília: CNE/MEC, 2012.
- BRASIL. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: Documento Final. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. I Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI): Versão para debate. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Lei n. 9394 / Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/SEB nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Ministério da Educação, Brasília: MEC/CNE/SEB, 2015.

CABIXI, D.M. Educação Escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis – MT. In: VEIGA, J.; SALANOVAS, A. **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

CANDAU, V.M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLARES, A.A; RODRIGUES, G.C.L; COLARES, M.L.I.S. **Educação e realidade amazônica** – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. Resolução nº880 de 16 de dezembro de 1999. Normas para Estrutura e Funcionamento das Escolas Indígenas junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará. Belém: CEE,1999.

CUNHA, L. O. P. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W. B. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 277-300.

DELGADO, F. *Et al.* Das nossas ciências ao diálogo intercientífico para a sustentabilidade alimentar e o desenvolvimento sustentável. **Guaju**, Matinhos, v.2, n.1, p. 120-161, jan./jun. 2016.

DELGADO, F. ESCOBAR, C. **Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originários**. Plural editores, 2006.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EMIDIO-SILVA, C. **Xanema'e Imopinimawa**: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém/PA, 2017.

FLEURI, R. M.. Multiculturalismo e interculturalismo nos processo educacionais. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 1, p. 67-81.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7.ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo de formação de professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas no Brasil**: repensando trajetórias. Brasília/DF, 2006.

GRUPIONI, L.D.B. **Olhar Longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

HEIDRICH, A. L. & PIRES, C. L. Z. (orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 15-33.

KOPENAWA, D. **A queda do céu**: palavras de um xamã. 1.ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2): 309-335, 2011.

LITTLE, P. E. **Conhecimentos tradicionais para o século XXI**: etnografias da interculturalidade. São Paulo: Annablume. 2010.

LITTLE, P. E. Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. In: SOUZA LIMA, A. C., BARROSO-HOFFMANN, M. (orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

LUCIANO, G. S. **Educação para o manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia). ICS/UNB. Brasília/DF, 2011.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério de Educação, SECAD, 2006.

LUCIANO, G.S. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórulo, LACED, 2019.

MARRA, M.L.M.P. **Escola itinerante: uma experiência de formação de professores no estado do Pará**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém/PA, 2015.

NASCIMENTO, R. G.. Educação Escolar Indígena: políticas e tendências atuais. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 333-344, 2013.

OLIVEIRA, L. A; NASCIMENTO, R.G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**. vol. 33 n.120 Campinas Jul./Set. 2012.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, v. 9, n.1, p. 83-103. PUC/SP. São Paulo/SP, 1993.

SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2001.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history**. London: Cambridge University Press, 1986.

SACK, R.D. O significado da territorialidade. In: DIAS, L.C., FERRARI, M. **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2. ed. rev., 2013.

SACK, R.D. **Conceptions of space in social thought: A geographic perspective**. Macmillan International, 1980.

SACK, R.D. **A Geographical Guide to the Real and the Good**. Routledge, 2003.

SACK, R.D. **Magic and space**. Annals of the Association of American Geographers Volume 66, Issue 2, 1976.

SACK, R.D. **The societal conception of space**. Critical Human Geography book series (CHG), 1980.

SOUSA, E. M. M.; OLIVEIRA NETO, A. C. Geografia e Povos Indígenas no Brasil: uma análise a partir dos documentos normativos da educação escolar indígena. **Caminhos da Geografia** (UFU. Online), v. 21, p. 78-92, 2020.

SOUSA, E. M. M. ; SILVA, S. L. B. . **Territorialidades conflituosas na fronteira paraense: Uma leitura geográfica dos Índices de violência contra indígenas no período 2010-2018**. Boletim Geocrítica Latinoamericana , v. 04, p. 41-51, 2020.

SPÒSITO, E.S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

STRECK, D.R; MORETTI, C.Z; ADAMS, T. (Orgs.). **Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des) coloniais**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

TASSINARI, A. M. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**: Revista de Antropologia. v,10, n. 1 (2008). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. p. 217-244.

TASSINARI, A.M. **Os povos indígenas do Oiapoque**: produção de diferenças em contexto interétnico e de políticas públicas. Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1999.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Belém: UEPA/PROGRAD/NUFI, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2006). “Un corps fait de regards (Amazonie)”. In: BRETON, S. et al. (orgs.). **Qu’est-ce qu’un corps?** (pp. 148-199). Musée du quai Branly / Flammarion, Paris, pp. 148-199.



# Apêndice A

## Carta-Convite aos participantes da pesquisa

**Prezado (a) professor (a):**

Temos a imensa satisfação em convidar V.Sa. para participar da dissertação de mestrado **Intercientificidade geográfica: viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas** que está sendo desenvolvida pelo discente Elson Mateus Monteiro Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará – PPGG/UEPA, sob orientação do Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto (UFPA/UEPA).

Sendo nosso **objetivo compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas a partir do diálogo intercientífico**, contamos com a participação de um quantitativo de professores indígenas, o que será possibilitado através de entrevistas online pelo *Google Meet*, disponível pelo Gmail, e pensamos que o Sr/Sra pode nos auxiliar com seus conhecimentos e experiências.

Caso o/a sr/sra. concorde em participar assine abaixo a esquerda e leia o Termo de Consentimento, também enviado a seu email, onde há um maior detalhamento de como está sendo realizada a pesquisa.

Atenciosamente.

**Belém/PA, 18 de Março de 2021.**

*Elson Mateus Monteiro Sousa*

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

**Assinatura do participante**

## Apêndice B

### Termo de Consentimento para a pesquisa

**Intercientificidade geográfica: viagem em torno da territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará**

---

---

#### PROponentes DA PESQUISA

---

- A)** Elson Mateus Monteiro Sousa  
Pesquisador responsável pela Dissertação  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG,  
Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, PA.  
Link para o currículo: <http://lattes.cnpq.br/3958561620170560>  
Contato: [elsont2015@gmail.com](mailto:elsont2015@gmail.com) / (91) 99251-2170
- B)** Adolfo da Costa Oliveira Neto  
Orientador da Dissertação  
Doutor em Geografia pela Unesp  
Universidade Federal do Pará - UFPA / Universidade do Estado do Pará - UEPA.  
Link para o currículo: <http://lattes.cnpq.br/3108272104911953>  
Contato: [adolfoneto@ufpa.br](mailto:adolfoneto@ufpa.br)

---

---

#### OBJETIVOS

---

- C)** Objetivo Geral: Compreender as concepções de territorialidade dos professores indígenas a partir do diálogo intercientífico
- D)** Objetivos Específicos
- d.1)** Identificar a territorialidade nas obras Joel Bonnemaison e Robert David Sack;
  - d.2)** Descrever a formação de professores indígenas no estado do Pará;
  - d.3)** Mapear as concepções de territorialidade dos professores indígenas paraenses;
  - d.4)** Estabelecer um diálogo intercientífico entre as concepções de territorialidade dos professores indígenas do estado do Pará e a territorialidade no pensamento de Joel Bonnemaison e Robert David Sack;

---

---

#### AMPARO ÉTICO

---

Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16 – Pesquisas envolvendo seres humanos

Resolução CNS/2000 – Pesquisas envolvendo Povos Indígenas

De acordo com as resoluções as resoluções CNS nº466/12, nº 510/16, nº 563/17, nº 580/18,º 340/04, nº 304/00, nº 441/11, norma operacional nº 001/13 e manual de pendências frequentes em protocolos de pesquisa do CONEP, destacamos seus direitos enquanto participantes desta pesquisa

- Receber as informações do estudo de forma clara
- Ter oportunidade de esclarecer suas dúvidas
- Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autonoma
- Ter liberdade de recusa em participar do estudo
- Ter liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa
- Receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita
- Receber indenização por danos
- Ter acesso gratuito pós-estudo aos resultados da pesquisa
- Ter assegurada a confidencialidade de seus dados
- Ter assegurada sua privacidade
- Receber uma via do TCL (assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável)

---

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA DISSERTAÇÃO

Fui devidamente informado (a), em linguagem clara e objetiva pelos proponentes da pesquisa, que:

O procedimento no qual participarei serão as entrevistas semiestruturadas, nas quais os pesquisadores estabelecerão diálogos com os participantes da pesquisa. Tais entrevistas serão individuais e versarão unica e exclusivamente a respeito dos objetivos acima descritos.

Dada a impossibilidade de contatos presenciais, as entrevistas deverão ser realizadas pelo **Google Meet**, ferramenta disponibilizada pelo **Gmail**, a qual permite reuniões virtuais. Tais reuniões poderão ser gravadas, afim de que o pesquisador tenha condições de rever alguns pontos, caso necessário seja ao andamento da pesquisa.

Os horários das entrevistas serão, preferencialmente as 18 horas. As durações da entrevista podem variar de 01 a 02 horas, a depender do andamento da atividade. Os pesquisadores comunicarão-me com antecedência sobre as datas e horários das entrevistas.

Os dados obtidos através das entrevistas serão sistematizados para obter-se êxito na etapa posterior da pesquisa.

Compreendi, portanto, que depois da finalização da pesquisa, as informações geradas serão apresentadas como resultados da pesquisa na forma de uma dissertação de Mestrado, podendo estes resultados ser publicados também no formato de livros, artigos em periódicos e anais de eventos científicos.

Estou ciente de que, assim que finalizada, os pesquisadores enviarão-me uma cópia da dissertação, com os resultados da pesquisa, garantindo este retorno para mim e para toda a população indígena do estado do Pará.

Também fui informado (a) que, os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 05 anos, estando a minha disposição, caso os queira.

Não receberei qualquer pagamento em dinheiro pela participação na pesquisa, porém os novos conhecimentos gerados durante a pesquisa serão uma espécie de benefício. Além disso, receberei um certificado de participação referente a minha atuação nesta dissertação.

### **AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Por livre iniciativa, **aceito a realização das entrevistas**, dispostas no presente termo;

Esta autorização é dada apenas aos proponentes da pesquisa

Tive a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas relativas ao procedimento, após ter lido e compreendido todas as informações deste documento, antes de sua assinatura;

Apesar de ter entendido as explicações que me foram prestadas, de terem sido esclarecidas todas as dúvidas e estando plenamente satisfeito (a) com as informações recebidas, reservo-me o direito de revogar este consentimento antes que os procedimentos a que este documento se referem sejam realizados.

[Sua localização], \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ [Data da assinatura]

Nome completo:

Assinatura (digital ou escaneada): \_\_\_\_\_

---

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

**CONFIRMO** que expliquei detalhadamente para os participantes da pesquisa os procedimentos acima descritos, respondendo às perguntas formuladas pelos mesmos, e esclarecendo que o consentimento que agora é concedido e firmado poderá ser revogado a qualquer momento antes do procedimento. De acordo com o meu entendimento, o participante da pesquisa é capaz de compreender o que lhe foi informado.

Assinatura do pesquisador responsável Elson Mateus Monteiro Sousa  
Belém-PA, 18 de Março de 2021.

# Apêndice c

## Guia de Entrevista Individual

### Entrevistas semiestruturadas individuais remotas

#### Momento inicial - Apresentações

- Apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa, bem como da importância da atividade da entrevista;
- Pedir permissão, ao entrevistando, para gravar a entrevista;
- Pedir ao entrevistado que se apresente também. Se possível, pedir ao entrevistado que discorra sobre sua trajetória acadêmica/social;

#### Momento intermediário

##### Objetivos

- Obter o máximo possível de informações a respeito do contexto no qual o entrevistado está envolvido;
- Conferir se, na língua do povo indígena do interlocutor, existe algum termo que corresponderia a territorialidade. Se sim, qual seria e o significado deste. [procurar escrever o nome do termo]
- Conferir como a territorialidade foi trabalhada pelo curso de formação do participante
- Debater com o interlocutor o que lhe vem a mente quando se trata da palavra “territorialidade”.
- Fazer um exercício com o entrevistado, com base nos mapas bibliométricos, de modo que ele possa definir cinco palavras-chave que dizem respeito a sua concepção de territorialidade;
- Debater com o participante sobre a inserção da territorialidade dentro da educação escolar indígena, começando pelos documentos normativos nacionais e depois refletindo sobre a esfera estadual;
- Refletir com o participante sobre a territorialidade no cotidiano da escola na qual ele atua e como a territorialidade pode servir aos projetos da sua comunidade escolar;

#### Perguntas instigadoras

1. Com base na sua experiência de vida e conhecimento da sua realidade, qual seria o termo, na língua de seu povo indígena, que corresponderia a territorialidade? O que ele representa para seu povo?;
2. De que maneira a territorialidade foi trabalhada em seu percurso formativo na universidade?
3. Para você, enquanto professor indígena, o que a territorialidade representa?
4. Se você pudesse definir a sua concepção de territorialidade em cinco palavras, quais seriam?
5. Como você avalia a inserção da territorialidade, enquanto um elemento central da educação escolar indígena hoje?
6. Em sua comunidade escolar, como você concebe a territorialidade e suas implicações?

#### Momento Final – Agradecimento e convite

- Agradecer a participação do entrevistado e convidá-lo para a defesa da Dissertação, em novembro;
- Se possível pedir educadamente ao participante que forneça indicações de contatos para as próximas entrevistas;

# Apêndice D

## Detalhamento das entrevistas

### Detalhamento da entrevista x

Participante

Povo indígena:

Reside em:

Ocupação (ões):

Entrevista realizada em \_\_\_\_ pelo \_\_\_\_

Duração da entrevista:



**Universidade do Estado do Pará - UEPA**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG**  
**Endereço: Travessa Djalma Dutra, S/N, Telégrafo. Belém/PA. CEP.**  
**66.113-010**

