



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO
TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO

Belém
2023

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

**O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO
TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais
Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves

Belém
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972t NUNES, DANIELA DE FÁTIMA FERRARO.
O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A)
PROFESSOR(A) INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO
PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO TRABALHADOR(A)
DA EDUCAÇÃO / DANIELA DE FÁTIMA FERRARO NUNES.
— 2023.
215 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Vera LÚcia Jacob Chaves
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2023.

1. Políticas indigenistas de educação. 2. Professor(a)
indígena. 3. Trabalhador(a) da educação. 4. Tentehar
Guajajara. I. Título.

CDD 371.1

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

**O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO
TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Defendida em: 24 / 08 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. VERA LÚCIA JACOB CHAVES (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. MARIA EDILENE DOS SANTOS RIBEIRO
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^o Dr. SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^o Dra. ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dra. CAROLINA VASCONCELOS PITANGA
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico esse trabalho à minha querida mãezinha Ruth Guimarães Ferraro, força maior da minha vida, a quem devo tudo que sou e que sempre esteve comigo em todos os meus passos, me apoiando e me incentivando nessa árdua jornada que é a vida.

AGRADECIMENTOS

A jornada para a construção de um trabalho como o aqui apresentado demanda esforço pessoal incomensurável, e dele faz parte um considerável número de pessoas que ajudaram a transformar esse percurso em algo mais suportável. O desafio de elaboração de uma tese, dentro do contexto sociopolítico e econômico enfrentado, foi possível devido à rede de apoio que se construiu ao meu redor.

Ao longo desse processo, nos últimos quatro anos, a jornada do doutoramento me trouxe muitos momentos solitários e desafiadores, mas também me fez ter a certeza de que o apoio familiar e dos amigos é fundamental no decorrer de uma caminhada como essa. Dessa forma, mais do que agradecer, o intuito é prestar minha homenagem às pessoas que foram extremamente caras a mim ao longo da minha vida e que, particularmente, estiveram comigo me ajudando a enfrentar desafios como o processo de doutoramento.

Primeiramente agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui, me levantar nos momentos de queda e me permitir acreditar que eu conseguiria terminar quando em algumas situações cheguei a duvidar disso. Agradeço à minha mãezinha, Nossa Senhora de Nazaré, que abençoou meus caminhos, me levou para Belém, e me oportunizou ter todas as condições necessárias para começar e terminar o doutorado em educação na Universidade Federal do Pará.

Agradeço imensamente à minha família, em especial à minha querida mãezinha Ruth Ferraro e à minha avó (*in memoriam*) Rosa Ferraro, que foram meus alicerces ao longo da vida e me ensinaram primeiramente o sentido do respeito ao outro. Agradeço ao meu querido e amado pai Afonso Celso e aos meus preciosos irmãos Daniel, Igor e Gustavo, assim como meu querido primo-irmão, Diogo Ferraro. Daniel, em especial, por sempre estar ao meu lado, me incentivando e me apoiando na minha trajetória acadêmica. Agradeço também ao meu querido e amado sobrinho, João Ferraro, por ser fonte de luz e amparo da titia em todos os momentos.

Agradeço à minha querida tia Francisca Ferraro, que sempre me incentivou, e à minha querida prima Girlana Ferraro, que tem acompanhado de perto essa construção, me dando apoio, força e incentivo.

Agradeço, em especial, aos amigos que fiz ao longo da vida. E é nesse sentido que faço um agradecimento às minhas queridas e preciosas amigas Ana Edithe e Valderlene. Não há distância no mundo que faça essa irmandade se romper.

Em outro aspecto, durante a minha jornada profissional, destaco a experiência enquanto professora da Universidade Estadual do Maranhão, na qual tive a possibilidade de construir vínculos especiais de amizade e irmandade que foi fundamental, especificamente nos

últimos anos e, por isso, não posso deixar de citar as minhas queridas amigas/irmãs Ana Claudia Menezes, Wilma Fahd, Lucenilda Cavalcante, Eliane Mendes, Carolina Pitanga que foram importantes alicerces nessa jornada.

No percurso do doutoramento, não posso deixar de citar os encontros especiais com pessoas que se tornaram basilares em minha vida, como os meus queridos amigos Washington Coelho e Josafá Clemente, que tornaram a jornada do doutoramento menos árdua (e mais feliz). Começamos juntos e terminamos juntos.

Nessa trajetória há, em especial, um agradecimento a minha querida amiga-irmã, Lilian Araújo, que se converteu num enorme presente que a vida e o doutorado me deram. Estendo esse especial agradecimento e faço reverência à sua linda família que me acolheu e me acarinhou nas minhas estadias nessa maravilhosa terra que é Belém. Agradeço também à sua querida mãezinha que se tornou uma referência de lar, e às suas filhas e marido que foram sempre tão especiais e atenciosos comigo.

Agradeço à Universidade Estadual do Maranhão, por oportunizar a possibilidade de estar no Programa em Educação, assim como ao Programa em Educação na Universidade Federal do Pará, representado por seus docentes. Agradeço aos companheiros de DINTER, que assim como eu, enfrentaram todas as adversidades de desafios para a experiência de vivenciar um processo de doutoramento.

Agradeço à professora Vera Lúcia Jacob Chaves, pela experiência compartilhada ao longo desse percurso e por sua dedicação no processo de orientação.

Agradeço, de forma especial, à Brenda Guajajara, por todo apoio no percurso de campo, assim como aos professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, pelo acolhimento ao meu trabalho, pelas trocas e aprendizado a mim concedido.

[...]a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia, para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.

Theodor Adorno

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro Nunes. **O trabalho para o capital: atuação do(a) professor(a) indígena na terra indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação.** 2023. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida com a finalidade de analisar a experiência do(a) professor(a) indígena, não somente enquanto agente dos processos de escolarização, tomando para si o protagonismo tanto da docência quanto da gestão escolar em sua comunidade, mas principalmente, enquanto trabalhador(a) da educação. O pressuposto desse trabalho se insere num contexto de políticas indigenistas que preconizam diretrizes de viés multicultural pautadas na especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo, que ao institucionalizar oficialmente a categoria “professor(a) indígena” insere-o na lógica do trabalho via assalariamento. Nesse sentido, buscou-se analisar, por meio da utilização da metodologia do estudo de caso, quais os principais desafios enfrentados pelos professores(as) indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, como trabalhadores da educação, entendendo-os não somente enquanto agentes protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, mas também como sujeitos que passam a estabelecer um vínculo de trabalho contratualmente formalizado com o Estado. Dessa forma, professor(a) indígena, categoria institucionalizada nas políticas indigenistas de educação pós 1988, tem sua ação materializada como trabalhadores(as) da educação, sendo os sujeitos que atuam tanto na docência, quanto na gestão, coordenação e orientação escolar nas escolas de suas comunidades. A pesquisa foi realizada com os seguintes objetivos: Analisar como as políticas de educação são elaboradas no Estado brasileiro, considerando o marco institucional da Constituição de 1988 e a instituição do trabalho do professor indígena; Investigar as relações de trabalho existentes no processo de contratação do professor indígena considerando: forma de contratação; carreira; condições de trabalho; relações do professor com a comunidade; Analisar como o professor indígena da TI Rio Pindaré assume o protagonismo do processo de escolarização nas escolas das comunidades; Refletir sobre a atuação do professor indígena. As análises dos dados coletados evidenciaram uma realidade que manifesta a ambiguidade das políticas indigenistas de educação e que estão referenciadas na forma como estão preconizadas, e na realidade prática de sua materialidade. Uma das principais modificações advindas das políticas implementadas pelo Estado brasileiro, está relacionada a inserção do indígena como protagonista dos processos de escolarização, seja assumindo a gestão das escolas em suas comunidades, seja assumindo a sala de aula. Os relatos coletados revelaram que os professores indígenas iniciaram suas carreiras docentes sem terem de fato aproximação e vontade de desenvolverem trabalho na área da educação, mas por força da necessidade, pelo atrativo de estar vinculado a um trabalho remunerado, que os impulsionaram a aceitarem o desafio de serem professores indígenas nas escolas de suas comunidades. Embora atualmente os professores indígenas estejam atuando em escolas mais bem estruturadas, pelo menos essa é a realidade da maioria das escolas da Terra Indígena Rio Pindaré, continuam a ter que lidar continuamente com processos de contratação temporária que precarizam suas atividades docentes e as condições de trabalho a que são submetidos. Apesar disso, conclui-se que os indígenas, por estarem inseridos na escolarização, entendem a importância de ocupar o lugar da docência, assumindo não apenas a posição de professor, como também de gestor de suas escolas, assim como reconhecem e valorizam esse aspecto como uma conquista do movimento indígena e uma necessidade de manutenção da especificidade de sua cultura, visto que é o próprio indígena que será o professor de suas crianças, ajudando assim a preservar a língua, as festas e os costumes de seu povo.

Palavras-chave: Políticas indigenistas de educação; Professor(a) indígena; Trabalhador(a) da educação; Tentehar Guajajara; Terra Indígena Rio Pindaré.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro Nunes. **Work for capital: performance of the indigenous teacher in the Rio Pindaré indigenous land and his experience as an education worker.** 2023. 215 f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ABSTRACT

This thesis was developed with the purpose of analyzing the experience of indigenous teachers, not only as agents of the educational processes, taking on the role of both teaching and school management in their community, but primarily as education workers. The underlying assumption of this work is situated within a context of indigenous policies that advocate for multicultural guidelines based on specificity, differentiation, interculturality, and bilingualism. By officially institutionalizing the category of "indigenous teacher," they are integrated into the logic of wage labor. In this sense, the main challenges faced by indigenous teachers in the Rio Pindaré Indigenous Land were analyzed using a case study methodology, considering them as education workers, understanding them not only as key agents in the educational processes within their communities but also as individuals who establish a formally contractual work relationship with the state. Thus, the category of "indigenous teacher," institutionalized in post-1988 indigenous education policies, materializes their action as education workers who are involved in teaching, as well as school management, coordination, and guidance in their community schools. The research was conducted with the following objectives: to analyze how education policies are formulated in the Brazilian state, considering the institutional framework of the 1988 Constitution and the establishment of indigenous teaching; to investigate the employment relationships in the process of hiring indigenous teachers, considering aspects such as employment terms, career, working conditions, and the relationship between teachers and the community; to analyze how indigenous teachers in the Rio Pindaré Indigenous Land take on the role of leading the educational process in community schools; to reflect on the performance of indigenous teachers. The analysis of the collected data revealed a reality that manifests the ambiguity of indigenous education policies, as they are formulated and as they materialize in practice. One of the main changes resulting from the policies implemented by the Brazilian state is the insertion of indigenous individuals as protagonists in the educational processes, whether by taking on school management in their communities or assuming teaching positions. The gathered accounts revealed that indigenous teachers initially started their teaching careers without a genuine interest in or connection to the field of education. However, due to the need for paid work, they were compelled to accept the challenge of becoming indigenous teachers in their community schools. Although indigenous teachers are currently working in better-equipped schools, at least in the majority of schools in the Rio Pindaré Indigenous Land, they continue to face temporary employment processes that undermine their teaching activities and working conditions. Despite this, it is concluded that indigenous individuals, by being integrated into the education system, understand the importance of occupying teaching positions, taking on not only the role of teachers but also that of school administrators. They recognize and value this aspect as an achievement of the indigenous movement and as a necessity to maintain the specificity of their culture, as it is the indigenous individual who will be the teacher for their children, thus helping to preserve the language, festivals, and customs of their people.

Keywords: Indigenous education policies; Indigenous teacher; education worker; Tentehar Guajajara; Rio Pindaré Indigenous Land.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **Trabajo para el capital: actuación del maestro indígena en la tierra indígena Río Pindaré y su experiencia como trabajador de la educación**. 2023. 215f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

RESUMEN

Esta tesis fue desarrollada con el propósito de analizar la experiencia del profesor indígena, no solo como agente de los procesos de escolarización, asumiendo el protagonismo tanto en la enseñanza como en la gestión escolar en su comunidad, sino principalmente como trabajador de la educación. El supuesto de este trabajo se enmarca en un contexto de políticas indigenistas que preconizan directrices de enfoque multicultural basadas en la especificidad, diferenciación, interculturalidad y bilingüismo, que al institucionalizar oficialmente la categoría de "profesor indígena" lo inserta en la lógica del trabajo remunerado. En este sentido, se buscó analizar, mediante el uso de la metodología del estudio de caso, los principales desafíos a los que se enfrentan los profesores indígenas de la Tierra Indígena Río Pindaré, como trabajadores de la educación, entendidos no solo como agentes protagonistas de los procesos de escolarización en sus comunidades, sino también como sujetos que establecen un vínculo laboral contractualmente formalizado con el Estado. De esta manera, el profesor indígena, una categoría institucionalizada en las políticas indigenistas de educación posteriores a 1988, tiene su acción materializada como trabajadores de la educación, siendo los sujetos que se desempeñan tanto en la enseñanza como en la gestión, coordinación y orientación escolar en las escuelas de sus comunidades. La investigación se llevó a cabo con los siguientes objetivos: analizar cómo se elaboran las políticas educativas en el Estado brasileño, considerando el marco institucional de la Constitución de 1988 y la institución del trabajo del profesor indígena; investigar las relaciones laborales existentes en el proceso de contratación del profesor indígena considerando: forma de contratación, carrera, condiciones de trabajo, relaciones del profesor con la comunidad; analizar cómo el profesor indígena de la TI Río Pindaré asume el protagonismo del proceso de escolarización en las escuelas de las comunidades; reflexionar sobre la actuación del profesor indígena. El análisis de los datos recopilados reveló una realidad que manifiesta la ambigüedad de las políticas indigenistas de educación y que están referenciadas en la forma en que están preconizadas y en la realidad práctica de su materialización. Una de las principales modificaciones derivadas de las políticas implementadas por el Estado brasileño se relaciona con la inclusión del indígena como protagonista de los procesos de escolarización, ya sea asumiendo la gestión de las escuelas en sus comunidades o asumiendo el rol de maestro en el aula. Los testimonios recopilados revelaron que los profesores indígenas comenzaron sus carreras docentes sin tener realmente una afinidad o voluntad de trabajar en el campo de la educación, sino por necesidad y por el atractivo de tener un trabajo remunerado, lo que los impulsó a aceptar el desafío de ser profesores indígenas en las escuelas de sus comunidades. Aunque actualmente los profesores indígenas están trabajando en escuelas mejor equipadas, al menos esa es la realidad en la mayoría de las escuelas de la Tierra Indígena Río Pindaré, continúan lidiando continuamente con procesos de contratación temporal que precarizan sus actividades docentes y las condiciones de trabajo a las que están sometidos. A pesar de esto, se concluye que los indígenas, al estar integrados en la escolarización, comprenden la importancia de ocupar el lugar de maestro, asumiendo no solo la posición de profesor, sino también la de gestor de sus escuelas, y reconocen y valoran este aspecto como un logro del movimiento indígena y una necesidad para mantener la especificidad de su cultura, ya que es el propio indígena quien será el profesor de sus hijos, contribuyendo así a preservar el idioma, las festividades y las costumbres de su pueblo.

Palabras clave: Políticas de educación indígena; maestro indígena; trabajador de la educación; Tentehar Guajajara; Tierra Indígena Río Pindaré.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Terra Indígena Rio Pindaré, Bom Jardim, MA.....	26
Figura 2 – Mapa Etno-Histórico da dispersão Guajajara no Maranhão.....	140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional para o Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIN	Plano de Integração Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDUC	Secretaria de estado de educação
SIC	Sic erat scriptum (exatamente assim)
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Aproximação com a temática	17
Aspectos histórico-teóricos do objeto de pesquisa	19
Objeto e problema de pesquisa	22
Caracterização do campo da pesquisa	25
Percurso teórico-metodológico	27
A pesquisa e o contexto de análise: o trabalho do(a) professor(a) indígena da Terra Indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação	31
Estrutura da tese	34
CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE ÀS NAÇÕES INDÍGENAS E A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS [EDUCACIONAIS] INDIGENISTAS	36
1.1 Categorias do contato – conceito, tipos e relação com o contexto histórico e cultural ...	37
1.2 Estado: conceituação e relação com os povos indígenas no Brasil	44
1.3 Diferenças entre povos, nações e etnias na relação com o Estado brasileiro	50
1.3.1 Povo	51
1.3.2 Nação	52
1.3.3 Etnia	54
1.4 Estado colonial e relação com os povos indígenas	57
1.5 O Estado brasileiro e o paradigma da integração e assimilação dos povos indígenas	66
CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS INDÍGENAS DE EDUCAÇÃO E O MARCO CONSTITUCIONAL DE 1988: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CATEGORIA PROFESSOR(A) INDÍGENA	81
2.1 A Constituição de 1988 e o novo paradigma discursivo de reconhecimento e respeito à diversidade: do contexto ao texto	82
2.2 A educação escolar indígena: modelo de escolarização pós-Constituição de 1988	96
2.3 “Professor índio” ou “professor indígena”: as diretrizes para as políticas indigenistas de educação e a construção do protagonismo do(a) professor(a) indígena como trabalhador(a) da educação	106
CAPÍTULO 3: O TRABALHO PARA O CAPITAL E A CONTRADIÇÃO ENTRE A LÓGICA DE TRABALHO CAPITALISTA E A LÓGICA DE TRABALHO PARA OS TENTEJAR GUAJAJARA	120
3.1 O sistema produtivo dos Tentehar Guajajara e sua relação com o sistema capitalista	120
3.2 Capital, trabalho e propriedade privada: relações de produção para a acumulação do capital e a economia interna dos Tentehar Guajajara	128
3.3 Os Tentehar Guajajara e a lógica do trabalho: economia interna <i>versus</i> capital	146
CAPÍTULO 4: A ATUAÇÃO DO(A) TENETEHAR GUAJAJARA COMO PROFESSOR(A) INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO	158

4.1 As relações de trabalho para os Tentehar Guajajara	159
4.2 A Terra Indígena Rio Pindaré e a inserção dos(as) indígenas como trabalhadores(as) da educação: a atuação do(a) professor(a) indígena	164
4.3 O processo de contratação temporária, a formação, a estabilidade no cargo de professor(a) indígena e a demanda por concurso	166
4.4 Trabalho (docente), noção de direitos trabalhistas e a autorrepresentação do(a) indígena enquanto trabalhador(a) da educação.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	208

INTRODUÇÃO

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas.

(RCNEI)

A proposta de análise que fundamenta esta tese tem como pressuposto discutir a experiência do(a) professor(a) indígena, não somente enquanto agente dos processos de escolarização, tomando para si o protagonismo tanto da docência quanto da gestão escolar em sua comunidade, mas principalmente, enquanto trabalhador(a) da educação. O objetivo desse trabalho se insere num contexto de políticas indigenistas que preconizam diretrizes de viés multicultural pautadas na especificidade, na diferenciação, na interculturalidade e no bilinguismo, que ao institucionalizar oficialmente a categoria “professor(a) indígena”, insere-o na lógica do trabalho via assalariamento.

Nesse sentido, a problematização dessa discussão versa sobre compreender e analisar por meio da utilização da metodologia do estudo de caso, quais os principais desafios enfrentados pelos professores(as) indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, como trabalhadores da educação, entendendo-os não somente enquanto agentes protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, mas também como sujeitos que passam a estabelecer um vínculo de trabalho contratualmente formalizado com o Estado. Dessa forma, o(a) professor(a) indígena, categoria institucionalizada nas políticas indigenistas de educação pós-1988, tem sua ação materializada como trabalhadores(as) da educação, sendo os sujeitos que atuam tanto na docência quanto na gestão, coordenação e orientação escolar nas escolas de suas comunidades.

Nesse sentido, trabalha-se nesta tese com as seguintes hipóteses, sendo a primeira delas relacionada com a perspectiva de que as políticas indigenistas de educação, ao institucionalizarem a categoria de professor(a) indígena e promoverem a inserção dos indígenas como protagonistas dos processos de escolarização, os colocam diretamente na lógica das relações de trabalho que pautam o sistema capitalista em oposição à lógica da economia interna

dos Tentehar Guajajara¹. A segunda hipótese relaciona-se com as próprias diretrizes das políticas de educação indigenista que embora reconheçam e valorizem os indígenas como educadores e gestores nas escolas em suas comunidades, na prática acabam submetendo-os a contratações temporárias que decorrem todo um processo de precarização resultante dessa condição.

Um dos principais desafios de um sistema político institucional que sempre se pautou na perspectiva do não reconhecimento da diversidade e na negação dos seus direitos consiste num aspecto que vai além da elaboração de políticas que garantam a existência dessa diversidade étnico cultural. Mais especificamente, diz respeito ao fato de lidar com as instituições burocráticas que compõem esse mesmo sistema e que estas sejam capazes de construir ações concretas que viabilizem a realização dessas políticas.

Isso se converte ainda mais desafiador quando esse mesmo sistema, alicerçado não somente em discurso, mas em prática de dominação, cuja estrutura se fundamentou na hierarquização social, na desigualdade racial, no extermínio e genocídio étnico, passa a lidar politicamente com a diferença por meio não somente do reconhecimento legal, mas também na esfera da garantia efetiva de implementação e execução dessas políticas. Nesse aspecto, esse sistema terá o desafio da elaboração e execução de políticas que tratem desse reconhecimento, instituindo princípios que coadunem com o movimento de transmutação de uma ideologia de Estado anteriormente alicerçada numa perspectiva de construção de uma sociedade homogênea.

Considerando que o discurso oficial do Estado brasileiro só se reconfigura para uma esfera de respeito à diversidade cultural pós-1988, é necessário que se tenha em perspectiva que as instituições sociopolíticas que compõem as esferas governamentais também precisam estar coadunadas com esse direcionamento. Particularmente, somos uma sociedade forjada na desigualdade social, alicerçada por um racismo que estrutura a ordem das relações sociais e que secularmente negou o direito de existência dos negros e indígenas.

Nesse âmbito, entende-se que traçar o percurso histórico desse movimento se faz imprescindível e necessário nesse trabalho, visto que não há como analisar a relação entre

¹ No desenvolvimento do processo da pesquisa e conseqüente contato com os(as) indígenas, foi solicitado por estes que se utilizasse a grafia Tentehar Guajajara. Ressalta-se que muitos documentos oficiais e trabalhos de pesquisa sobre esse povo, especificamente teóricos como Wagley e Galvão (1965), Gomes (1977; 2002), Coelho (2002) e Diniz (1994), a grafia convencionalmente utilizada é Tenetehara Guajajara. Entretanto, entende-se que o trabalho aqui apresentado deve respeitar a agência indígena, portanto, utilizar-se-á a grafia da forma que foi ensinada pelos próprios indígenas durante o processo de campo. Gomes (2002) utiliza a grafia “Tenetehara”, que pode ser traduzido enquanto “o ser íntegro, gente verdadeira”. “É um designativo forte que exprime orgulho e uma posição singular: a de ser verdadeiro povo, a encarnação perfeita da humanidade” (Gomes, 2002, p. 47).

Estado brasileiro e povos indígenas numa perspectiva que remeta à contemporaneidade sem levar em consideração sua historicidade, assim como entender que elementos condicionantes da ordem vigente, estruturalmente ligados à sua base econômica, como por exemplo, o trabalho para o capital, foram fundamentais para a instituição da lógica do sistema capitalista.

Os processos históricos são entendidos enquanto elementos que foram sendo construídos pelas condições materiais que os sujeitos de cada época foram capazes de produzir. Dessa forma, o real e o concreto se confundem a partir de um conjunto de determinações que são relacionalmente diversas. Assim, o sujeito “determinado à mentalidade tanto quanto na realidade” (Marx, 2008, p. 265) é regido por dinâmicas específicas a cada conjuntura sócio-histórica.

Compreende-se que as políticas de educação para povos indígenas elaboradas pós Constituição de 1988 são resultantes de processos históricos que agregam um conjunto de elementos de lutas e reivindicações dos indígenas, no sentido de construir sua autonomia e de serem agentes respeitados em suas diversidades étnico culturais e considerados enquanto sociedades que querem ter direito à sua própria voz. Numa recente conjuntura de reformas políticas e sociais, mais precisamente pós-1988, um conjunto de paradigmas discursivos se sobressai e passa a ser organizado num arcabouço de políticas sociais e culturais mais propensas ao respeito à diversidade e à especificidade socioculturais.

Um ponto fundamental nas discussões que serão levantadas nesta tese diz respeito às categorias que constantemente serão acionadas ao longo do trabalho. Marx (2008, p. 264) aponta que as categorias são produtos de condições históricas, portanto, devem ser entendidas dentro do espectro e dos limites dessas mesmas condições.

Dessa forma, não utilizar-se-á na discussão aqui proposta a categoria “políticas indígenas”, mas sim “políticas indigenistas”, considerando-as enquanto elaboradas numa conjuntura de luta e reivindicação dos povos indígenas que pressionaram o Estado em seus diferentes contextos históricos para a realização de ações direcionadas aos povos indígenas. Tais políticas, no entanto, não foram exclusivamente pensadas, organizadas e estruturadas pelos próprios indígenas, mas por um conjunto de intelectuais, gestores e representantes indígenas que propuseram formas de materializar tais políticas no âmbito da saúde, territorialização e escolarização entre os povos indígenas.

Contudo, “políticas indígenas”, quando acionadas neste trabalho, serão tratadas como aquelas construídas a partir da dinâmica de relação política que nascem dos próprios indígenas

e que estão relacionadas com suas próprias decisões, sem interferências exógenas, respeitando suas especificidades e dinamicidades históricas, sociais e culturais.

As políticas indigenistas, após a redemocratização do Brasil e a partir da promulgação da Constituição de 1988, embora sejam inovadoras no sentido do discurso de respeito à diversidade e à especificidade dos povos indígenas, ainda são políticas de Estado, representando, dessa forma, seus interesses. Numa análise mais crítica dos documentos que as compõem, é possível perceber as nuances do contraditório que estão presentes em seus discursos que, em alguns aspectos, evidenciam uma espécie de “concessão política”.

O contraditório pode ser evidenciado quando o discurso do respeito à diversidade não consegue ser de fato operacionalizado, visto que o próprio Estado não preparou adequadamente suas instituições executoras no sentido de implementar e executar essas políticas. Dentre alguns exemplos, no âmbito das políticas indigenistas de educação, pode-se destacar a questão das formações específicas para professores indígenas, as quais em muitos sistemas de ensino educacionais são descontinuadas ou mesmo não são ofertadas regularmente e acabam ficando sob a responsabilidade dos próprios indígenas que querem uma qualificação específica nas áreas de licenciaturas.

Outra questão diz respeito aos materiais didáticos específicos e correlacionados aos contextos históricos e socioculturais dos diversos povos indígenas que já têm processos de escolarização formalizados em suas comunidades, em que muitos acabam utilizando materiais didáticos gerais produzidos para as escolas não indígenas. Outro aspecto está relacionado à própria contratação dos professores indígenas, os quais geralmente têm que se submeter a contratos temporários de trabalho sem estabilidade, contrastando com o que as políticas indigenistas de educação determinam e recomendam.

Quando as políticas indigenistas de educação ressaltam a interculturalidade como um dos princípios de suas diretrizes, questiona-se a que processo intercultural os documentos oficiais estariam de fato tratando. Em 1993, o então Ministério da Educação e Cultura divulgou as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena e defendeu que, em conjunto com os princípios da diferenciação, da especificidade e do bilinguismo, a escolarização indígena deveria também se apoiar na perspectiva da interculturalidade entendida no documento oficial enquanto um “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades”.

Esses princípios passaram a ser replicados em todos os documentos que compõem as políticas de educação para povos indígenas, demarcando assim que, pós-1988,

institucionalmente e legalmente, o Estado brasileiro modificaria seu discurso e passaria a lidar com a diversidade dos povos indígenas, pelo menos teoricamente, como processos não transitórios e nem fadados ao desaparecimento. O marco histórico desses documentos inaugura uma nova faceta da relação que o Estado brasileiro vai construir com os povos indígenas a partir de então, em que a perspectiva da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo serão replicadas à exaustão por um discurso que pode ser apontado, naquele momento, como politicamente correto² (Semprini, 1999).

O sentido das políticas para povos indígenas havia sido modificado não somente com a alteração no uso de determinadas categorias – integração e assimilação cedem lugar à diversidade e especificidade – mas também com as modificações que estas impulsionariam no âmbito de sua gestão. As mudanças pareciam promissoras e até então inéditas, pois era de fato a primeira vez na longa e conflituosa histórica relação entre o Estado brasileiro e povos indígenas que o governo encaminhava suas ações no sentido de direcionamento de políticas de respeito e não de extermínio, desaparecimento e invisibilização.

Havia um ineditismo também na perspectiva da formulação desses documentos à medida que a própria construção de políticas voltadas para povos indígenas, as quais tinham um novo viés teórico discursivo, precisava ser elaborada cuidadosamente em conjunto com os povos indígenas para que não se tornassem documentos mais sobre os indígenas e para os indígenas, do que políticas dos povos indígenas. Outro fator importante é que à medida que as mudanças nas políticas iam ocorrendo, academicamente iam se desenhando painéis de pesquisa que visavam, de uma certa forma, acompanhar esses processos.

Era necessário que o meio acadêmico voltasse seus olhares para todas essas mudanças no sentido de tentar entender como esse Estado, que se construiu sob a égide do extermínio dos povos indígenas, se reconfiguraria não somente em termos de construção de discurso político, mas também de gestão de processos. Os princípios das diretrizes das políticas de educação pós-

² O caminho do politicamente correto pode ser ambíguo, pois representa a possibilidade de corrigir termos que podem ser considerados ofensivos por determinados grupos sociais, ou mesmo um indicativo de como a linguagem formal e não formal tende a se adequar a como determinados grupos definem suas causas e se autodefinem identitariamente. Nesse sentido, Semprini (1999, p. 63) aponta que o termo politicamente correto “preocupa-se igualmente com as escolhas de numerosas minorias de se rebatizar, a fim de explicitar sua identidade étnica”. Numa perspectiva mais ampla, termos “politicamente corretos” podem estar explicitados nos discursos, tanto de movimentos sociais, quanto podem ser apropriados pelo Estado no sentido de reforçar que há uma tentativa de incorporar em suas narrativas as reivindicações representativas desses grupos. Sobre isso, Semprini (1999, p. 67) aponta que a “linguagem é identificada não apenas como lugar onde as relações de dominação e exclusão se cristalizam, mas também onde essas relações são negociadas, produzidas e reproduzidas.” E nesse ponto é fundamental refletirmos quanto longe determinados “termos, conceitos, ideias” são apropriados pelo Estado, por exemplo, no sentido de reproduzir demandas de movimentos sociais, mas o faz por mera retórica ou porque de fato está modificando sua forma de lidar com determinadas temáticas.

1988 apontavam novos direcionamentos discursivos do Estado, mas também um reposicionamento que transfigurava o efeito da interculturalidade imposta, subjugadora, dominadora, hierarquizada e assimétrica que sempre pautou as relações políticas e sociais estabelecidas com os povos indígenas.

Aproximação com a temática

O contexto em que se iniciou o contato com pesquisas voltadas para povos indígenas se dá com a minha inserção no grupo de pesquisa do CNPq “Estado Multicultural e Políticas Públicas”, por meio do subprojeto “Estado poliétnico e políticas Públicas: as políticas indigenistas”, iniciado no ano de 2000, orientado pela profa. Dra. Elisabeth Maria Beserra Coelho³, professora titular do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, cuja participação deu-se como voluntária e, posteriormente, em 2001 como bolsista CNPq. Investigar como o Estado brasileiro mediava a sua relação com os povos indígenas por meio de implementação de suas políticas motivaram a desenvolver uma pesquisa cujo foco consiste na ação dos gestores da educação escolar voltada aos povos indígenas.

O meu engajamento na pesquisa em políticas indigenistas possibilitou analisar sua execução e gerou tanto a pesquisa de conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais, quanto a pesquisa de mestrado também em Ciências Sociais⁴. O foco das minhas pesquisas e dos processos de investigação voltou-se para a atuação dos gestores e, conseqüentemente, para a forma como o Estado brasileiro viabilizava em suas ações a incorporação dos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo tão propagados em seus discursos oficiais, assim como estavam presentes nos documentos que compunham suas políticas.

Pode-se afirmar que no período entre 2000 e 2007, estudos antropológicos desenvolvidos na área de políticas indigenistas de educação nos ajudaram a compreender alguns aspectos que são fundamentais no processo de análise da relação entre povos indígenas e Estado brasileiro e que, nesse sentido, traduz-se na categoria de Roberto Cardoso de Oliveira

³ <http://lattes.cnpq.br/5976340283035276>

⁴ Em 2003, os resultados de minha pesquisa geraram o trabalho monográfico de conclusão de curso cuja temática foi “A implementação das novas políticas de educação: a ação dos gestores”, assim como a dissertação de mestrado, que versou sobre “O trabalho do antropólogo e a ação indigenista”, ambos orientados pela profa. Dra. Elisabeth Maria Beserra Coelho. A graduação se deu no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão e o mestrado foi concluído no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão.

(1996), “fricção interétnica”, a qual demarca o que, neste estudo, pode se considerar enquanto uma interculturalidade hierarquizada, mediada por conflitos, imposição cultural, violências em diversos aspectos materiais e imateriais.

Ao analisar a interculturalidade na qual se baseia toda a trajetória histórica de relação com os povos indígenas, observa-se que se trata de imposições culturais, linguísticas, religiosas, assim como massacres étnicos e usurpação, bem como domínio de territórios densamente ocupados. Assim sendo, as ações do Estado fomentaram engajamentos acadêmicos no sentido de desvelar a essência das políticas indigenistas pós Constituição de 1988, que em sua aparência estavam alicerçadas no discurso do politicamente correto (Semprini, 1999), mas que em essência, a prática e a concretude de suas ações revelavam uma outra perspectiva.

Como resultado de pesquisas desenvolvidas nesse período, identificou-se que, mesmo o Estado tendo reconfigurado seu discurso com relação aos povos indígenas, além de ter reconhecido direitos específicos de etnicidade, ainda assim, a realidade das ações do Estado não correspondia aos avanços presentes em seus documentos legais.

No Maranhão, por exemplo, foi possível identificar que, ao passo que as ações do Estado para a execução das políticas indigenistas de educação iam sendo desenvolvidas, o setor de educação escolar indígena ainda estava sendo estruturado, assim como os gestores que já executavam as políticas iam sendo formados. Os processos iniciantes de formação de professores iam ocorrendo à medida que estes já estavam inseridos nas escolas indígenas como professores em suas comunidades.

Os técnicos que atuavam na gestão dos processos geralmente nunca haviam antes trabalhado com povos indígenas e iam recebendo capacitações à medida que desenvolviam ações das políticas, e muitas vezes essas capacitações não surtiam o efeito esperado, considerando a alta rotatividade de técnicos no setor de educação escolar indígena (Nunes, 2008).

Naquele momento, as pesquisas acadêmicas voltadas para a área da educação escolar indígena estavam massivamente voltadas para o entendimento de como o Estado estava implementando as políticas de educação, tal qual estabelecido pelas novas diretrizes, assim como os professores indígenas, em diferentes regiões do Brasil, estavam sendo formados para assumir o protagonismo de atuação em suas escolas. De certa forma, era fundamental ampliar o olhar e questionar os impactos dessas políticas na vida dos povos indígenas, assim como analisar e refletir de forma aprofundada as diretrizes e princípios nos quais se alicerçam.

Aspectos histórico-teóricos do objeto de pesquisa

É fundamental reconhecer o avanço discursivo do Estado brasileiro que inaugura com a Constituição de 1988 um marco histórico e institucional da relação – tensa e contraditória – entre Estado e povos indígenas. É imprescindível analisar criticamente esse contexto, especificamente quando se considera que, ao adotar um discurso de perspectiva de respeito à diversidade étnico cultural, não faz com que as consequências violentas dessa longa história sejam apagadas ou minimizadas.

Em conformidade com as teorias sobre políticas públicas desenvolvidas por Muller e Surel (2002), pode-se afirmar que as políticas indigenistas de educação são construídas enquanto ações elaboradas pelo Estado, as quais se configuram como dispositivos político-administrativos representados por programas governamentais a serem implementados num determinado segmento da sociedade, como por exemplo, a educação. Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política, que pode ser constituída de recursos: financeiros, intelectuais, reguladores e materiais (Muller; Surel, 2002).

As práticas geradas no âmbito das políticas públicas governamentais, especificamente quando estas são direcionadas para povos indígenas, acabam por constituir o que pode se definir como a efetivação de uma ação indigenista que precisa ser analisada de forma crítica ou, como denomina Cardoso de Oliveira (2000), como uma “ética crítica”. Portanto, é necessário que o pesquisador analise criticamente a forma como as políticas voltadas para povos indígenas são construídas, gestadas e implementadas, bem como as consequências destas nas vidas desses povos.

Cardoso de Oliveira (2000) aponta que a questão indígena se situa no que ele denomina de espaço caracterizado por uma relação sempre crítica, difícil e complexa entre o Estado e os povos indígenas. O autor afirma, ainda, que as relações estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado brasileiro se caracterizam e se dão de forma conflituosa. Além disso, é necessário refletir sobre a consequência dos resultados a longo prazo da implementação das políticas indígenas, no sentido de entender e investigar qual sua intencionalidade, o contexto em que foram elaboradas e gestadas, os princípios que as regem, os órgãos que as executarão e as implicações de sua efetivação na vida dos povos indígenas.

Em 1993, foi elaborada a primeira edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, cuja principal função foi estabelecer as orientações e indicações de como a

escola indígena deveria ser alicerçada para o seu funcionamento, balizada nos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo anteriormente citados. Ademais, as políticas de educação para povos indígenas passam a estabelecer e preconizar que o professor das escolas indígenas seja o próprio indígena e que haja uma flexibilização das exigências e das formas de contratação desses professores, em que sejam considerados os aspectos culturais específicos das comunidades nos quais o processo de escolarização está inserido.

A legislação voltada para a educação escolar indígena institui a categoria professor indígena como profissional legitimado a atuar nessa escola, afirmando ser este um compromisso ético e político do Estado brasileiro. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a dimensão do que significa esse processo de profissionalização do professor indígena, assim como também buscar entender como se dá a instituição de uma lógica e a concepção de trabalho pautada no modelo capitalista de contratação. Qual o impacto sentido na vida do(a) indígena, quando este(a) passa a ocupar o cargo de professor na escola de sua comunidade?

O contato interétnico estabelecido ao longo dos séculos entre povos indígenas e não indígenas gerou consequências, dentre as quais, a inserção da lógica capital mercantil que, em alguns casos, foi sendo incorporada pelos indígenas, assim como também acabou por alterar muitos de seus sistemas econômicos. O contato intercultural, dependendo do modo e da intencionalidade em que ocorre, pode acabar impondo a forma de organização social, cultural e econômica de uma determinada sociedade à outra.

No caso do Brasil, o contato entre povos indígenas e europeus se deu na perspectiva colonizadora, em que a intencionalidade era dominar, escravizar, ocupar territórios, sem a preocupação com o impacto gerado nas sociedades que estavam sendo alvos desses processos. Um dos primeiros elementos da colonização foram os processos classificatórios que os europeus colonizadores utilizaram para primariamente tirar dos indígenas sua humanidade, atribuindo a eles a definição de “selvagens” e depois estigmatizando-os à pecha de “preguiçosos”, por não se submeterem à escravidão e se rebelarem e resistirem à lógica de trabalho à qual estavam sendo submetidos forçadamente.

Em mais de 500 anos, o contato interétnico foi uma imposição de outra forma de organização sociocultural, política e econômica aos povos indígenas. Como resultado desse processo, pode-se destacar que, especificamente atrelados à lógica do capital, vários elementos acabaram sendo incorporados pelos indígenas e hoje fazem parte de suas interações culturais, tais como o consumo, as trocas que se estabelecem via capital (dinheiro), a aquisição de bens

materiais que são produzidos a partir da industrialização, a monetarização das relações e a instituição do trabalho assalariado que gera renda.

No entanto, é importante ressaltar que, no Brasil, os povos indígenas têm seus próprios sistemas econômicos, os quais foram agregados ao sistema do colonizador e que também passaram a coexistir com a lógica do capital. Outro aspecto que deve ser ressaltado nos sistemas econômicos dos povos indígenas é que estes geralmente não estão atrelados a trocas monetárias assemelhado ao sistema capitalista, assim como também a relação estabelecida com o trabalho é de subsistência e não se dá a partir da alienação do processo de produção (Marx, 1994).

As reflexões levantadas nesta tese possibilitaram a elaboração de duas categorias teóricas que se configuraram enquanto fundamentais para a construção das análises das relações interétnicas historicamente estabelecidas entre Estado e povos indígenas e que foram apresentadas no decurso das discussões levantadas no primeiro capítulo, quais sejam: a dialética do contato interétnico; e a desigualdade discursiva. Essas categorias foram elaboradas no contexto das análises apresentadas nesta tese no sentido de ajudar a organizar e estruturar a compreensão dos padrões, relações e processos historicamente produzidos durante os contatos interétnicos estabelecidos ao longo dos últimos cinco séculos entre os diversos povos indígenas e o Estado.

Ao tratar da dialética do contato interétnico a análise busca compreender as contradições historicamente estabelecidas no contexto do contato entre povos indígenas e não indígenas, especificamente caracterizado por relações de dominação, assimetria e hierarquização. No entanto, a dialética do contato interétnico, não trata apenas no reconhecimento dessas contradições, mas também no entendimento de que o contato entre diferentes povos é permeado por tensões, negociações e mudanças socioculturais, muitas vezes impostas por um processo de dominação, que conseqüentemente pode gerar resistências.

Dessa forma, a dialética do contato interétnico envolve discutir e refletir sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, no sentido de reconhecer a complexidade e a interconexão de diferentes dimensões das relações de contato, especificamente considerando o contexto histórico dos processos de colonização em que diferentes lógicas culturais que estão em constate confronto. Para o empreendimento dessas reflexões propõe-se analisar o fenômeno do contato interétnico em sua totalidade, indo além das aparências superficiais, cuja abordagem enfatiza a compreensão profunda e integral do fenômeno do contato interétnico e suas conseqüências.

Já a categoria desigualdade discursiva, também elaborada no contexto das análises construídas nesta tese, reflete sobre as contradições inerentes entre o discurso e as práticas efetivas do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas. A noção de desigualdade discursiva é introduzida para descrever a assimetria nas relações estabelecidas com os povos indígenas, historicamente alicerçadas por estágios de violências e dominação, onde um lado detém poder social, econômico e político, enquanto o outro é oprimido e frequentemente excluído das decisões que afetam sua própria condição de existência.

A desigualdade discursiva, especificamente aqui pensada no contexto das relações do Estado brasileiro e povos indígenas, evidencia um desequilíbrio que é identificado como intrínseco não apenas nas ações, mas também nos discursos oficiais, como leis, decretos e políticas formuladas sem, muitas vezes, haver um diálogo prévio na elaboração de muitos desses documentos, o que pode acabar por contribuir para a imposição e hierarquização das decisões. De fato, a categoria desigualdade discursiva ajuda a refletir sobre como as contradições dessa relação sugere uma desconexão entre o discurso oficial de pluralismo sociocultural e a realidade vivenciada pelos povos indígenas, indicando que as ações do Estado muitas vezes não correspondem às promessas retóricas de respeito à diversidade cultural, crítica essa que ressalta a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, participativa e equitativa nas relações entre o Estado e os povos indígenas, tanto em termos de discurso quanto de prática.

Objeto e problema de pesquisa

No percurso teórico-analítico deste trabalho, as discussões acerca da construção das atuais políticas de educação voltadas para povos indígenas demonstram dois aspectos importantes e que circundarão as análises aqui levantadas, quais sejam, o protagonismo e a atuação do(a) professor(a) indígena. O protagonismo presente nos documentos, resultado de luta e mobilização do movimento indígena, levou a mudanças significativas nas políticas de educação, particularmente exigindo uma maior participação dos indígenas na composição dos processos de escolarização.

Nesse contexto, as políticas indigenistas de educação trazem o(a) professor(a) indígena como responsável pelos principais processos que envolvem a escolarização em suas comunidades. São os professores indígenas que serão responsáveis pela gestão administrativa das escolas, assim como pela elaboração do projeto político pedagógico e pela produção e definição de material didático específico das escolas de suas comunidades.

Esse protagonismo circunscrito nos documentos que compõem as políticas leva, conseqüentemente, à transformação do(a) professor(a) indígena em trabalhador da educação, o qual vai se caracterizar por alguns aspectos, em especial, pelo processo de contratação e vínculo de trabalho com o Estado, em que a relação com o trabalho se torna monetarizada e a instituição do salário como troca pelo trabalho realizado. Ao instituir o professor indígena enquanto trabalhador da educação, o Estado passa a estabelecer junto aos indígenas uma relação de trabalho aos moldes da sociedade capitalista e o trabalho assalariado adentra diretamente no interior das comunidades indígenas.

Nesse sentido é que este trabalho tem por objetivo geral analisar a figura do(a) professor(a) indígena não somente enquanto agente protagonista dos processos de escolarização em sua comunidade, mas também como trabalhador(a) da educação. Utiliza-se como norteamento das análises a prerrogativa de que o cargo de “professor(a) indígena” foi especificamente criado para ser ocupado no âmbito da escolarização indígena e representa a forma como as políticas indigenistas de educação personificam na figura do(a) professor(a) indígena os princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo.

Sendo assim, é imprescindível a análise crítica das políticas de educação indígena, assim como do próprio processo de incorporação do sujeito “professor indígena” e sua experiência enquanto trabalhador da educação. Para guiar a discussão aqui proposta buscar-se-á trabalhar com a seguinte problematização: quais os principais desafios enfrentados pelos(as) professores(as) indígenas como trabalhadores da educação, não somente enquanto protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, mas também como sujeitos que passam a estabelecer um vínculo de trabalho contratualmente formalizado com o Estado?

Para alcançar o objetivo e a problematização propostas, pretende-se: i) analisar como as políticas de educação são elaboradas no Estado brasileiro, considerando o marco institucional da Constituição de 1988 e a instituição do trabalho do professor indígena; ii) investigar as relações de trabalho existentes no processo de contratação do professor indígena considerando a forma de contratação, a carreira, o salário, as condições de trabalho e as relações do professor com a comunidade; iii) analisar como o professor indígena da TI Rio Pindaré assume o protagonismo do processo de escolarização nas escolas das comunidades; iv) analisar a atuação do professor indígena enquanto trabalhador da educação, considerando sua relação com as demandas próprias da carreira do magistério.

Considerando o objetivo geral e a problematização propostas, tem-se em perspectiva o pressuposto de que o trabalho, sob a lógica do sistema capitalista, é incorporado entre os povos indígenas por intermédio de políticas que têm o discurso do respeito à especificidade e à diferenciação étnica, mas na prática insere a mesma lógica de relações trabalhistas características das sociedades capitalistas, forçando o indígena a se adaptar a um processo oposto ao sentido tradicional que a cultura e o povo Tentehar Guajajara atribui ao trabalho.

O(a) indígena como professor(a) é uma consequência do processo de escolarização entre os povos indígenas. É o resultado de um impacto determinado pela inserção da escola que se deu à proporção que as relações interétnicas se estabeleceram em diferentes momentos e contextos sociopolíticos e históricos, seja de forma missionária, doutrinária, assimilacionista ou integradora, ou mesmo específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Uma das consequências das relações interétnicas estabelecidas com os povos indígenas tem como decorrência o fato de que, em algum momento, a escola seria instituída. E essa escola entrou em diferentes contextos entre diferentes povos e de diferentes modos, sendo inserida entre as diversas realidades de contato com os povos indígenas no Brasil. Entre os Tentehar Guajajara, esse processo de escolarização conheceu diferentes fases, desde o projeto jesuítico missionário à ideologia republicana da assimilação e integração até chegar à perspectiva de uma escola que tem como princípios o respeito e a especificidade étnica dos povos indígenas.

Nesse sentido, como já apontado anteriormente, o mais recente discurso proferido pelo Estado, no que se refere à construção do processo de escolarização entre povos indígenas, se dá por meio de toda uma legislação cunhada a partir de 1988 e que tira da escola o caráter assimilacionista e integracionista e dá a ela uma nova roupagem. Princípios do bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade, especificidade e diferenciação étnica devem ser os elementos norteadores da construção ou ressignificação da instituição escolar entre povos indígenas, para que assim possa ser realmente apropriada por eles.

Assim, à medida que a escola passa a ser implementada nesses novos parâmetros, demanda das comunidades um processo decisório que implica na indicação daqueles indígenas que serão os professores dessas escolas. A demanda por professores indígenas passa a ser uma necessidade premente nas diversas comunidades que têm processos de escolarização implementados. E faz surgir uma outra discussão: o professor indígena como trabalhador (que demanda institucionalização, formalização e profissionalização dessa categoria, mudando assim a dinâmica interna de muitas comunidades).

Caracterização do campo da pesquisa

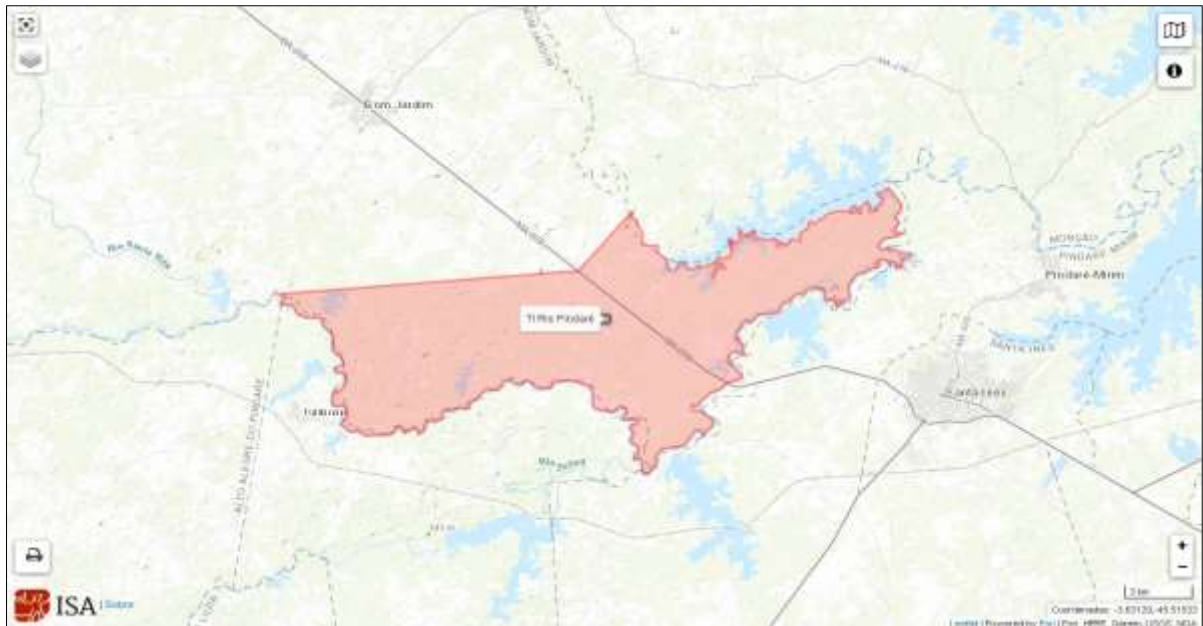
A diversidade étnica dos povos indígenas no Maranhão apresenta um cenário de povos espalhados em diferentes regiões do estado e com características próprias marcantes como a especificidade de suas línguas, organizações sociais, o contexto histórico de contato, povos que já tem processos de escolarização iniciados, assim como povos que não conhecem a instituição escolar. No Maranhão, os povos indígenas estão agrupados, em dois troncos linguísticos: Tupi Guarani e Macro Jê.

Do tronco Tupi Guarani fazem parte os Tentehar Guajajara, os Ka'apor e os Awá Guajá. Do tronco Macro Jê participam os Pukobyê, os Krikati, os Ramkokamekra Kanela, os Apaniekrá Kanela, os Krepunkatyê e os Krenjê. Os povos Macro Jê também são conhecidos como os povos Timbira do Maranhão. Além desses povos indígenas, importante e necessário enfatizar os povos que estão em luta pelo processo demarcatório de seus territórios, sendo eles Akroá Gamela, Anapuru Muypurá, Kairú Kariri, Tremembé e Tupinambá.

Tentehar Guajajara é um povo que habita 12 (doze) Terras Indígenas, todas localizadas no Maranhão, dentre elas, a Terra Indígena Rio Pindaré, campo desta de pesquisa. Relatos históricos demarcam mais de 400 anos de contatos interétnicos com o chamado *karaiw* (homem branco ou não índio) marcado por conflitos e animosidades, até chegar numa convivência tolerada (de ambas as partes). A palavra Tentehar, segundo os próprios indígenas, significa “o homem verdadeiro”. O termo Guajajara é a forma como os Tupinambás os denominavam e significa “donos do cocar”.

A Terra Indígena Rio Pindaré, campo da pesquisa, está demarcada e homologada pelo Decreto 87.846, possui área de 15.002,91 e se localiza nos municípios de Bom Jardim e Monção, fazendo limite com os municípios de Santa Inês, Tufilândia e Pindaré-Mirim, é atravessada pela BR 316 e estabelece limite com a Estrada de Ferro Carajás. Há cerca de 2000 indivíduos vivendo na TI Rio Pindaré e distribuídos em sete aldeias, a saber, Piçarra Preta, Tabocal, Areião, Areinha, Novo Planeta, Aldeia Nova e Januária, a qual se destaca por ser a aldeia matriz ou aldeia mãe. Na TI Rio Pindaré vivem apenas comunidades Tentehar Guajajara, cujos indígenas são falantes da língua Tentehar, embora nessa TI os próprios indígenas afirmam que atualmente a língua mais falada é o português e a língua Tentehar vem sendo ensinada na escola.

Figura 1: Mapa da Terra Indígena Rio Pindaré, Bom Jardim, MA



Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3850>

Segundo dados coletados em 2021, as escolas da TI Rio Pindaré estão ligadas à SEEDUC sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da Unidade Regional de Ensino (URE) de Santa Inês-MA. No processo de campo, identificou-se que o sistema de ensino da TI Rio Pindaré é composto por cinco escolas que atendem aproximadamente 473 alunos, com um corpo docente de 59 professores, dos quais 27 são indígenas e 32 são não indígenas. Na aldeia Januária, o Centro Educacional Indígena de Januária é a principal escola da TI Rio Pindaré, também chamada de escola matriz, ou escola polo, sendo a responsável pela direção administrativa e pedagógica de todas as demais escolas das aldeias, que são consideradas extensões (ou anexos) desse núcleo.

Os professores indígenas que atuam nessas escolas foram formados por cursos de magistério ofertados pela Secretaria de Educação do Estado. No Maranhão, entre os Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, a escola é uma realidade antes de 1988 e tinha como principal característica a reprodução da escola do “branco”, com seus conteúdos, suas didáticas, seus currículos e suas estruturas físicas. Os professores indígenas são contratados por processos seletivos feitos pelas Secretarias de Educação do Estado do Maranhão, via editais lançados especificamente para preenchimento de vagas de professores em escolas indígenas.

Percurso teórico-metodológico

Este trabalho tem como foco principal construir uma reflexão teórico-crítica de abordagem qualitativa sobre o professor indígena, no sentido de entender, por meio da metodologia de estudo de caso, como esse indígena se percebe enquanto trabalhador da educação numa configuração completamente distinta da lógica de trabalho tradicional do povo Tentehar Guajajara. Nessa discussão, trabalha-se com a análise da categoria “professor indígena” enquanto aquele que assume não somente a atuação das demandas exigidas pela docência, mas que também pode assumir uma posição política em que esse sujeito, muitas vezes, é confrontado a ocupar, principalmente quando se reconhece a relação tensa e conflituosa entre Estado e povos indígenas.

Para a categorização de “professor(a) indígena”, Lukács (2013) afirma que as categorias “não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade formas de ser, determinações da existência” (Lukács, 2013, p. 207). Nesse sentido, ressaltam-se alguns elementos, a saber: i) o marco constitucional de 1988, que institui o paradigma do respeito à diversidade étnico-racial em substituição à anterior ideologia da assimilação e da integração dos povos indígenas; e ii) a categoria “professor(a) indígena”, que é apresentada nos documentos que compõem as políticas enquanto fundamentais no processo de implementação de uma efetiva escola indígena.

Utiliza-se como recurso metodológico a análise documental – arquivos como produtores de conhecimento (Cunha, 2004) - das políticas de educação escolar voltadas para povos indígenas, tendo como foco o protagonismo do professor indígena. Para qualificar os estudos aqui propostos é utilizada a coleta de dados via entrevistas semiestruturadas com professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré. Ressalte-se que em decorrência da pandemia COVID-19⁵ e das restrições impostas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI⁶ no sentido de preservar as populações indígenas, consideradas extremamente

⁵ A COVID-19 foi declarada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde/OMS em março de 2020, indicando a disseminação global da doença, que se caracteriza por ser uma doença infecciosa respiratória aguda que pode variar de casos leves a graves. No Brasil, seguindo um protocolo recomendado por vários países, foram adotadas medidas de distanciamento social e quarentena, uso de máscaras e medidas de higiene, testagem em massa e rastreamento de contato. Segundo dados oficiais do governo federal (<https://covid.saude.gov.br/>), o Brasil teve um quantitativo de mais de 37 milhões de casos registrados (considerando os dados de casos não oficialmente confirmados, esse dado pode ser maior), e 706.986 óbitos confirmados. O fim da pandemia foi oficialmente decretado em maio de 2023 pela OMS.

⁶ A Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI, anteriormente denominada de Fundação Nacional do Índio, é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criado pela lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967. É vinculado ao Ministério dos Povos Indígenas e segundo fonte oficial do próprio órgão, possui como missão coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal brasileiro, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas.

vulneráveis ao efeito do vírus, os contatos diretos para coleta de dados não puderam ser estabelecidos, retardando assim a realização de entrevistas de forma presencial.

A realidade das restrições causadas pela pandemia motivou uma reorganização do campo, que foi possível pelo contato estabelecido com professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré que estão cursando a graduação em licenciatura indígena⁷, curso esse ofertado pela instituição da qual sou professora efetiva desde 2012, a Universidade Estadual do Maranhão. A proximidade com a temática indigenista oportunizou a experiência de contribuir com o processo de formação na licenciatura intercultural, especificamente com a turma de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciências da Natureza que funciona no Campus da Uema em Santa Inês, local onde ocorrem as aulas aos indígenas, possibilitando, dessa forma, o contato com os Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, campo da pesquisa.

Dessa maneira, para ajudar a construir as análises propostas, o presente estudo dá-se com o auxílio da metodologia de observação direta, descritiva e de campo, bem como com o levantamento de dados bibliográficos e documentais, tendo como embasamento teórico autores como: Shiroma e Evangelista (2019), Maria Vera Candau (2008), Catherine Walsh (2009), Roberto Cardoso de Oliveira (2000), Stuart Hall (2003), Will Kymlicka (1996), Anibal Quijano (2005), Fredrik Barth (1998), Karl Marx (1994), Georg Lukács (2013), Gersem Baniwa (2006), Manuela Carneiro da Cunha (1992), Ricardo Antunes (2009) e Antonio Gramsci (2009), no sentido de entender a importância do processo de campo na pesquisa, e daquilo que Oliveira (1994) denomina de relação dialética entre interpretação compreensiva e interpretação explicativa:

(...) verificaremos que tanto a explicação quanto a compreensão passam a ter funções de adjetivar a interpretação. É o reconhecimento de que não há descrição, por mais intencionalmente objetiva que seja, sem um mínimo de interpretação, ou seja, de estar condicionada por um contexto intersubjetivo (a "comunidade de profissionais da

São, também, atribuições da Funai identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas.

⁷ A Universidade Estadual do Maranhão lançou em 2017 um Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão – PROETNOS que tem por objetivo a formação e qualificação de povos indígenas e comunidades quilombolas do Maranhão para assumirem o processo de escolarização em suas comunidades em todos os níveis da educação básica. O PROETNOS é composto por quatro cursos, sendo eles, a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciências da Linguagem, a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciências da Natureza, a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciências Humanas e a Licenciatura em Educação Quilombola, que decorrem do compromisso social da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com as comunidades indígenas e quilombolas. Os quatro cursos disponíveis funcionam em módulos, independente do semestre civil, em regime intensivo, com aulas às sextas-feiras e sábados, e com atividades dirigidas a serem desenvolvidas nas comunidades, possui duração de oito semestres e carga horária total de 3255 horas.

disciplina"). Teríamos, assim, a interpretação explicativa e a interpretação compreensiva. Essas duas modalidades de interpretação guardam entre si uma relação dialética, de mútua ou recíproca contaminação (Oliveira, 1994, p. 09).

Assim, entende-se que a interpretação explicativa se faz presente quando abordagens de forma primária são utilizadas para apresentar, muitas vezes de forma descritiva, determinados fatos e acontecimentos que serão posteriormente minuciosamente interpretados de forma compreensiva “por meio da qual se procura dar conta de significações apreensíveis por uma abordagem hermenêutica” (Oliveira, 1994, p.14).

Para o processo de análise das políticas educacionais, Shiroma e Evangelista (2019) apontam que elencaram como escolha metodológica trabalhar com categorias do materialismo histórico, enquanto ferramentas que podem permitir a compreensão do real, assim como a construção do conhecimento sobre a realidade. A importância do aporte teórico e do domínio das categorias que serão utilizadas no sentido de ajudar no processo de análise dos documentos são fundamentais para que a investigação não se restrinja a um mero processo descritivo.

A teoria de Karl Marx como suporte da crítica da economia política, é primordial na busca por uma análise mais aprofundada dos documentos. Shiroma e Evangelista (2019) ressaltam a necessidade de analisar as políticas educacionais considerando os seguintes aspectos: i) conceitos de Estado e sociedade civil; ii) quais as determinações econômicas que impulsionam e determinam a formulação de políticas sociais, dentre elas, as educacionais; iii) contextualizar de forma rigorosa a historicidade e o desenvolvimento dos problemas e questões sociais que impulsionaram a formulação de políticas educacionais e a que fim elas se destinam.

Um dos pontos fundamentais das bases analíticas deste trabalho é a própria configuração da educação escolar indígena que, considerando as modificações ocorridas pós Constituição de 1988, tem como principal característica uma mudança de perspectiva conceitual quando rompe com o integracionismo e assimilacionismo que marcavam as ações de implementação de políticas indigenistas orquestradas pelo Estado brasileiro. Mas o que efetivamente significava de fato integrar e assimilar os indígenas?

A educação escolar voltada para estes povos, sob a prerrogativa da assimilação e integração, tinha como principal fundamento ensiná-los a falar, a ler e a escrever em português, além de instruí-los com relação à forma de organização da sociedade brasileira, na tentativa de incorporá-los a uma lógica nacional, destituindo-os de suas identidades étnicas. A colonialidade do poder (Quijano, 2005) impressa nas ações do Estado tinha como marca principal a tentativa política e social de apagar as diferenças marcadamente históricas, linguísticas e culturais dos

povos indígenas, transformando-os em “iguais”, suplantando, mesmo que superficialmente, as diferenças étnico-culturais.

A discussão conceitual acerca de Estado, nação e etnicidade se fazem fundamentais, num primeiro momento, no sentido de entender-se a lógica de organização do próprio Estado brasileiro e como este se configurou enquanto tal. Guibernau (1997), traz importantes elementos que ajudam a refletir sobre o próprio conceito de Estado e como este foi sendo discutido teoricamente por importantes pensadores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais.

Para compreender como se dá a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas e como a referida relação se expressa nas políticas públicas construídas e implementadas é necessário que se faça uma discussão teórica sobre Estado, nação e etnicidade. Para tal, utiliza-se como suporte teórico autores como Montserrat Guibernau (1997), quando esta discute a formação de Estados nacionais, Friedrich Barth (1998) e sua discussão sobre etnicidade e identidade étnica, Karl Marx (1994) e a constituição do Estado e Will Kymlicka (1996) com a discussão sobre os Estados multiculturais.

Numa luta contínua por reconhecimento às suas etnicidades, aqui compreendida na perspectiva de Barth (1998) – enquanto formas de organização social balizadas na interação social, na qual os indivíduos se reconhecem especificamente através de signos compreendidos culturalmente, além de se conectarem à comunidade a qual pertencem – os povos indígenas, organizados em movimentos sociais, reivindicaram políticas educacionais que dessem conta da pluralidade de etnicidade não contempladas nas políticas de Estado anteriores à Constituição de 1988.

De sujeitos negados historicamente, os indígenas buscavam o reconhecimento étnico e a construção de políticas que lhes garantissem a possibilidade de construir, na educação, por exemplo, espaços escolares autônomos. Nessa perspectiva, as diretrizes educacionais voltadas para povos indígenas construía um discurso de respeito à diversidade étnica e desenhavam um desafio para o próprio Estado brasileiro no sentido de operacionalizar ações que pudessem na prática implementar o que estava sendo construído em termos de escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A pesquisa e o contexto de análise: o trabalho do(a) professor(a) indígena da Terra Indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação

É sob a perspectiva dos elementos até aqui levantados que a discussão apresentada analisa a figura do(a) professor(a) indígena não somente enquanto agente protagonista dos processos de escolarização em sua comunidade, mas também como trabalhador(a) da educação. Utiliza-se como norteamento das análises a prerrogativa de que o cargo de “professor(a) indígena” foi especificamente criado para ser ocupado no âmbito da escolarização indígena e representa a forma como as políticas indigenistas de educação materializam na figura do(a) professor(a) indígena os princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo.

Dessa forma, o indígena passa a ser demandado para assumir o cargo de professor(a) indígena nas escolas de suas comunidades, atuando na perspectiva da docência, com todas as demandas e responsabilidades atribuídas ao educador, além de estabelecer formalmente um vínculo de trabalho que o posiciona enquanto trabalhador da educação. Nesse sentido, a problematização levantada nos leva a analisar o trabalho do professor(a) indígena, tendo como perspectiva a agência indígena⁸ e o processo de assalariamento, buscando compreender a partir da experiência do(a) professor(a) indígena Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, como este(a) se percebe enquanto trabalhador da educação, tendo como enfoque a sua atuação e a relação de trabalho contratualmente estabelecida com o Estado.

Por que refletir sobre o(a) indígena enquanto trabalhador(a) da educação é importante? “Professor(a) indígena” e “trabalhador assalariado” se conectam nesta análise a partir da perspectiva de categorias que serão fundamentais no entendimento de como refletir sobre o processo de trabalho do(a) professor(a) indígena que envolve examinar criticamente os seguintes aspectos: i) o trabalho do(a) professor(a) indígena contextualizado às lutas históricas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos, culturas e territórios, num movimento de “indigenização” da escola; e ii) a perspectiva do assalariamento, sob a lógica do capital, que insere formalmente o indígena na relação de trabalho cuja remuneração está atrelada ao desenvolvimento de uma atividade que acarreta cumprimento de carga horária, demandas por serviços e relação contratual.

⁸ A agência indígena é um conceito que nos ajuda a entender a capacidade de autonomia dos povos indígenas, exercendo controle e tomando decisões sobre seus próprios assuntos, sendo agentes ativos em suas vidas, em oposição a serem tratados como meros objetos passivos de políticas externas ou forças históricas.

A partir dos relatos de professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, atuantes nas escolas de suas comunidades, algumas das características que envolvem o trabalho do professor, assim como o que as políticas preconizam enquanto sua “profissionalização”, refletiu-se sobre aspectos que foram destacados no processo de coleta de dados, tais quais: o processo de contratação, as demandas, a carga horária de trabalho, o salário, a questão da estabilidade no cargo e a possibilidade de realização de concursos públicos específicos para o cargo de professor(a) indígena, o tempo de contratação e processos de renovação dos contratos, a noção de direitos trabalhistas e a autorrepresentação enquanto professor.

No processo de campo trabalhou-se com a metodologia do estudo de caso e com a técnica de observação e entrevistas semiestruturadas, adequados ao processo de coleta de dados de cunho quanti-qualitativo. A adoção do estudo de caso se deu por ser uma abordagem que possibilita uma análise mais aprofundada de uma temática específica, a partir do contato com os sujeitos de pesquisa dentro de determinado contexto, que no caso do trabalho aqui desenvolvido refere-se ao professor indígena, trabalhador da educação, cuja prática é determinada no âmbito de políticas indigenistas de educação que foram formuladas com os princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo, num novo paradigma discursivo do Estado brasileiro e que atuam nas escolas da Terra Indígena Rio Pindaré.

O contexto da pesquisa teve de ser adaptado ao período pandêmico, considerando que os contatos de campo e a pesquisa iniciada foi interrompida pelas restrições advindas das normas de segurança sanitária adotadas no sentido de tentativa de contenção da COVID19. A FUNAI e o Ministério da Saúde restringiram o acesso às terras indígenas, o que fez com que os contatos iniciais com alguns dos sujeitos da pesquisa só pudessem ser feitos via celular. O campo e as entrevistas foram realizados entre o período de 2021 e 2022, ressaltando-se que os contatos presenciais foram feitos sob prévia autorização dos entrevistados e só puderam ocorrer a partir do segundo semestre de 2022 com a adoção de medidas sanitárias como o uso de máscara e a não circulação nas aldeias, restringindo assim o trânsito apenas ao espaço das escolas e das casas dos entrevistados.

No caso das entrevistas semiestruturadas, fez-se uso de um roteiro de perguntas previamente definidas, em que se permitiu espaço para adaptações de perguntas adicionais de acordo com as respostas e informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. A adoção deste instrumento de pesquisa possibilitou que no decorrer do processo de campo: i) a abordagem da temática de forma específica e direcionada para a perspectiva do trabalho do professor indígena

como profissional da educação e da importância do assalariamento decorrentes de cargos designadamente ocupados por indígenas para o indígena e sua comunidade; e ii) que o entrevistado pudesse se expressar de forma mais livre, possibilitando a obtenção de informações mais detalhadas de suas experiências e perspectivas.

A seguir apresenta-se o quadro das entrevistas realizadas e previamente autorizadas por meio de instrumento de consentimento prévio, livre e informado (Anexo 1). No sentido de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa optou-se pelo uso de codificação, tal como exposto no quadro abaixo:

Quadro 01 – Entrevistas com os professores indígenas

ENTREVISTADO(A)	INFORMAÇÕES GERAIS	DATA DA COLETA
Profa.Indígena01	26 anos – trabalha como professora indígena desde 2018 na escola da aldeia Januária com aluno especial – não tem formação superior e está cursando pedagogia na UEMA/Campus Santa Inês – Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede estadual de educação.	29/11/2021
Profa.Indígena02	29 anos – trabalha como professora indígena desde 2016 – 6 anos de experiência – trabalha como professora na escola da aldeia Januária (EJAI) e Piçarra Preta (Educação infantil) – tem magistério convencional e está cursando Pedagogia na UEMA/Campus Santa Inês – Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede municipal e com a rede estadual de educação.	29/11/2021
Profa.Indígena03	36 anos – trabalha como professora na escola da aldeia Alto do Angelim e começou a trabalhar na escola indígena em 2020. Não tem curso superior e está cursando a Licenciatura intercultural da UEMA. Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede municipal e com a rede estadual de educação.	08/11/2022
Prof.Indígena04	46 anos – iniciou a docência em 2006. Possui 16 anos trabalhando como professor indígena atuando nas escolas da Terra Indígena Rio Pindaré. Possui formação em Pedagogia e está cursando a licenciatura intercultural da UEMA. Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede municipal e com a rede estadual de educação.	04/11/2022
Profa.Indígena05	38 anos - professora da aldeia Tabocal, 15 anos de experiência como professora na comunidade, tem formação na licenciatura intercultural da UEMA. Está fazendo pós-graduação em Psicopedagogia. Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede estadual de educação.	14/11/2022
Profa.Indígena06	50 anos – 8 anos que trabalha como professora na escola da aldeia Tabocal. Formada na licenciatura intercultural da UEMA desde 2021. Possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede estadual de educação.	15/11/2022

Profa.Indígena07	55 anos – atua na educação desde 2000. Trabalhou durante 22 anos na educação escolar indígena. Tem formação em Pedagogia. Possuía vínculo de trabalho com a rede estadual e municipal de educação. Teve que se afastar da sala de aula por motivo de doença. Todo o tempo de serviço se deu via contratos temporários de trabalho sujeitos à renovação. No momento da coleta da entrevista estava em processo de aposentadoria no INSS.	15/08/2022
------------------	---	------------

Fonte: A autora (2023)

O quadro 01 está organizado com as entrevistas que foram realizadas diretamente com professores(as) indígenas, mas o processo de campo, como ressaltado na introdução desta tese e evidenciado ao longo do texto, foi mais complexo e multifacetado, visto que foi estabelecido contato de campo com lideranças indígenas, gestores, estudantes da licenciatura intercultural da UEMA, visitas às escolas das comunidades, o que possibilitou fazer inferências sobre o que envolve todo um processo de elaboração que os Tentehar Guajajara têm sobre o mundo do trabalho, especificamente relacionado à área da educação. O período pandêmico e as restrições de acesso à Terra Indígena Rio Pindaré fizeram com que o campo e o contato com os indígenas não se dessem de modo contínuo, mas condicionado pelo contexto de contingência sanitária que se estava vivenciando decorrente da COVID19.

Estrutura da Tese

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro trata da formação do Estado brasileiro frente às nações indígenas e à instituição de políticas [educacionais] indigenistas. As reflexões apresentadas objetivam analisar como se deu a formação do Estado brasileiro [frente às nações constituídas] e a relação política estabelecida com os povos indígenas ao longo desse processo histórico que se iniciou com o Estado colonial português, passando pelo Estado monarquista brasileiro até chegar ao período republicano integralista ditatorial (ditadura militar) e posteriormente democrático. Toda a relação construída entre Estado, seja ele colonizador português ou Estado brasileiro propriamente dito, e povos indígenas foi marcada por um processo que culminou em ações que objetivaram majoritariamente sua dominação, integração e assimilação.

O segundo capítulo apresenta uma análise sobre as políticas de educação para povos indígenas tendo como marco institucional a Constituição de 1988. A análise se alicerça em refletir sobre as políticas de educação para povos indígenas pós Constituição de 1988, em que

o respeito à diversidade cultural se sobrepõe à anterior lógica integracionista e assimilacionista que o Estado brasileiro tinha anterior a 1988. Pautada no bilinguismo, na interculturalidade, na diferenciação e na diversidade étnico-cultural, as diretrizes educacionais para povos indígenas estruturam a forma como a educação indígena deve ser implementada e alicerça na figura do professor indígena o protagonismo desse processo. Como podemos problematizar a própria perspectiva desse protagonismo? O que significa dizer que será enfatizada a forma como essas políticas entendem o papel do professor indígena no processo de implementação da educação escolar indígena.

O capítulo três tem por objetivo refletir sobre a forma como as lógicas de organização política e econômica dos Tentehar Guajajara e dos não indígenas são confrontadas e, ao mesmo tempo, vão sendo incorporadas a partir das relações que são estabelecidas por intermédio do contato. Essa discussão é fundamental para entendermos como os agentes vão se posicionando, reagindo ou reificando elementos que não fazem parte de sua organização sociocultural. Nesse âmbito, o objetivo da discussão proposta neste capítulo é entender como a lógica de trabalho para os Tentehar Guajajara, baseada num sistema de organização produtivo que se opõe ao sistema do capital, foi sendo modificado pela lógica de trabalho do sistema capitalista, pautado no assalariamento e na produção para o mercado.

A compreensão de como estas distintas lógicas são articuladas e estruturadas historicamente, inclusive se intercambiando ao longo dos últimos cinco séculos, pode ajudar a entender como a relação com cargos remunerados criados para serem ocupados especificamente por indígenas, como por exemplo “professor(a) indígena”, são apropriados, significados e até mesmo ressignificados por eles. A estrutura de organização de povos indígenas é diretamente afetada pela introdução da lógica econômica do capital pautado num sistema de economia de mercado, no consumo para o capital e na produção de bens comercializáveis, visto que tudo no capitalismo se transforma em mercadoria.

Por fim, o quarto capítulo teve como enfoque analisar a relação entre o protagonismo do professor indígena e sua atuação como trabalhador da educação. A discussão permeia o espectro da relação institucionalizada que o professor indígena passa a ter com o Estado no âmbito das relações de trabalho e das condições trabalhistas que vão sendo construídas entre indígena e Estado. Através das análises dos dados coletados procurou-se compreender os desafios enfrentados pelos indígenas no exercício da docência e de que forma eles se percebem enquanto trabalhadores da educação.

CAPÍTULO 1:

A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE ÀS NAÇÕES INDÍGENAS E A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS [EDUCACIONAIS] INDIGENISTAS

O Estado é poder
(Heinrich von Treitschke)

Este capítulo foi construído com o objetivo de analisar como se deu a formação do Estado brasileiro [frente às nações⁹ constituídas] e a relação política estabelecida com os povos indígenas ao longo do processo histórico que se iniciou com o Estado colonial português, passando pelo Estado monarquista brasileiro até chegar ao período republicano oligárquico, ao período ditatorial (ditadura militar) e posteriormente ao período democrático.

Nesse percurso histórico, buscar-se-á refletir sobre a complexa relação entre Estado e nações ameríndias¹⁰, mediada por ações e/ou políticas contextualizadas aos diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos que marcaram essa tensa trajetória. Nesse aspecto, é necessário ressaltar que toda a relação construída entre Estado, seja ele colonizador português ou brasileiro propriamente dito, e povos indígenas foi marcada por processos que objetivavam, majoritariamente, sua dominação, integração e assimilação.

Nas reflexões aqui apresentadas também serão discutidos alguns conceitos que vão ser constantemente acionados no decorrer deste trabalho, como Estado, povo, nação, políticas indigenistas, entre outros, e que são fundamentais para o entendimento sobre como as correlações de poder vão sendo estabelecidas ao longo da formação do Estado brasileiro enquanto entidade política constituída e internacionalmente reconhecida.

Para tanto, é necessário que se problematize: O que é o Estado pensado enquanto uma estrutura política, ideológica e institucional? Como as relações de poder vão sendo

⁹ O conceito de nações aqui apresentado, e que será melhor explorado ao longo da discussão, refere-se aos povos indígenas que habitavam o território que posteriormente viria a ser denominado de Brasil. Considera-se oportuno utilizar Guibernau (1997, p. 89) ao afirmar que a “nação representa o contexto sociohistórico no qual se encaixa a cultura e por cujos meios esta é produzida, transmitida e recebida” e a conceitua enquanto “um grupo humano consciente de formar uma comunidade, partilhando uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns para o futuro, e exigindo o direito de se governar” (Guibernau, 1997, p. 110). Uma nação constituída partilha entre si uma língua em comum, bem como valores e crenças sociais que dão a eles uma noção de reconhecimento e pertença a uma entidade historicamente enraizada e que se projeta no futuro.

¹⁰ Nações ameríndias referem-se aos povos indígenas que já habitavam o continente americano e foram nomeados de indígenas pelos navegantes europeus. Ameríndios seriam os diversos povos indígenas nativos do continente americano.

estabelecidas em situações de colonização e pós-colonialismo? Quais estratégias vão sendo utilizadas pelo Estado para o processo de dominação dos povos indígenas, bem como de tomada de seus territórios e sua consequente submissão? Como processos educativos foram, ao longo desse percurso histórico, sendo utilizados para dominar, aculturar, integrar e assimilar os povos indígenas? E quais estratégias de resistência foram sendo utilizadas para o enfrentamento a tantas violências físicas, morais, materiais e simbólicas as quais os povos indígenas foram continuamente submetidos desde os primórdios coloniais até a contemporaneidade?

Desse modo, analiticamente, parte-se da perspectiva de que a realidade não se apresenta de imediato, é preciso descortiná-la em camadas e a cada camada um elemento da análise vai sendo desvelado. Os primeiros aspectos que precisam ser descortinados estão no âmbito das próprias categorias do contato, que surgem a partir do encontro entre diferentes culturas, especificamente os colonizadores europeus e os povos indígenas, contextualizadas a um determinado marco histórico, o período colonial e o pós-colonial.

Assim, é fundamental entender a importância de problematizar e compreender como termos e conceitos são construídos historicamente, transformando-se, assim, em categorias de análise.

1.1 Categorias do contato – conceito, tipos e relação com o contexto histórico e cultural

Lukács (2013) chama a atenção de que as categorias não são construções aleatórias em que os sujeitos as elaboram a partir de suas hipóteses, mas sim, tratam-se de estruturas que a razão manifesta a partir do real, ou seja, do que realmente existe, sendo, portanto, elementos totais, autênticos, dinâmicos e concretos. Lukács ressalta a importância de se entender que as categorias, tal como concebidas por Marx, são na verdade determinações da existência:

(...) as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (Lukács, 2013, p. 207).

A história é movimento, no entanto a forma em que os acontecimentos são produzidos e captados pela razão distingue-se da percepção que o ser social tem sobre o seu processo de construção e a forma como sua consciência a determina. A realidade precisa ser captada e compreendida em sua totalidade concreta, que não está dada imediatamente pelo real, mas sim

por uma mediação dialética do processo de conhecer essa realidade a partir da problematização desse mesmo real.

É, nesse sentido, que se denominam as categorias do contato como aquelas produzidas na contradição dos processos de relação entre povos indígenas e os não indígenas, que se dão de forma dialética identificadas na origem dos acontecimentos, entendidas e analisadas na sua constituição e manutenção. Assim, ao se analisar as categorias do contato, será possível compreender não somente a realidade em si, mas também como essa realidade se apresenta enquanto um todo estruturado, a totalidade concreta, sendo possível compreender e se aproximar da verdade, mas não de forma absoluta e sim contextualizada ao seu momento histórico.

Isso só é possível quando o concreto é compreendido a partir da mediação com o abstrato (Kosic, 2012). Portanto, é fundamental e necessário pensar as categorias do contato como decorrentes da interetnicidade, quando diferentes povos com interesses e lógicas distintas entram em contato mediados por diferentes contextos sócio-históricos e conjunturas políticas e econômicas específicas.

As categorias do contato que serão tratadas neste trabalho são aquelas que surgem a partir do contexto da colonização e vão se desenvolvendo conforme esse contato se acentua e ganha diferentes nuances doravante modificações sociopolíticas e econômicas que vão se processando ao longo do tempo histórico. Dentre categorias do contato destacam-se: o contato interétnico, a fricção interétnica, o estranhamento cultural, a dominação, a assimilação, a integração, o etnocentrismo, o etnocídio, o genocídio, a interculturalidade e a aculturação, que são elementos que exprimem uma relação contraditória e tensa estabelecida com os povos indígenas.

Os primeiros momentos da colonização no continente americano são marcados pelo contato entre diferentes povos, com diferentes perspectivas e lógicas culturais. Esse contato é mediado por um processo de estranhamento que pode se caracterizar tanto pela recusa quanto pela fascinação à cultura do outro. Nesse tipo de contato é possível acontecer o fenômeno da aculturação, em que elementos de uma determinada cultura são apreendidos ou mesmo incorporados em sua lógica cultural, seja de forma autônoma, ou no caso de processos como os de colonização, de forma impositiva e arbitrária.

Nesse aspecto, a atuação religiosa, por meio das missões jesuíticas, constituiu-se fundamental na implantação de processos educativos que foram continuamente utilizados nos primórdios da colonização dos territórios americanos como meio de destituir os povos nativos

de suas características culturais originais e inseri-los na lógica colonial. A catequese religiosa aplicada pelos jesuítas tinha como justificativa “salvar as almas dos selvagens” (Laplantine, 1988), mas objetivava realmente introduzi-los a um processo de produção que visava a mercantilização de produtos, tornando-os trabalhadores escravos, tirando deles todas as suas características culturais e transformando-os, de forma impositiva, em força produtiva que servisse ao projeto colonial.

O contato interétnico pode gerar o que Cardoso de Oliveira (1996) denomina de “fricção interétnica”, entendida por ele a partir de uma perspectiva sociológica e que é utilizada para refletir sobre o caráter diametralmente oposto entre os povos indígenas e a “sociedade envolvente (nacional ou colonial)”. A noção de fricção interétnica pode ajudar a refletir aquilo que Cardoso de Oliveira (1996) considera como relações entre entidades contraditórias, em que sociedades distintas estão em oposição, em fricção, e a dinâmica do contato interétnico pode se estabelecer a partir de uma dimensão política e uma dimensão econômica.

Politicamente, os povos indígenas passaram por um processo de subjugação e dominação que culminou em sua perda de autonomia diante dos interesses do colonizador/dominador. Economicamente, a inserção de uma lógica mercantil monetária foi sendo instituída aos povos que praticavam a produção para a subsistência. Sobre isso, Cardoso de Oliveira (1996, p. 48) reflete que:

Procuramos perguntar, em seguida, sobre o destino dos bens indígenas, isto é, de seus bens de produção, o que nos permitiu penetrar na ordem social através de sua dimensão econômica. Mas não de maneira formal e meramente descritiva; outrossim, cuidamos de estudar aqueles aspectos da dimensão econômica que melhor nos capacitariam para o efetivo conhecimento do processo de contato entre duas sociedades de economia distinta: uma mercantil e monetária, outra presa a um regime de produção para subsistência. O surgimento da mercadoria, como entidade social e econômica (e não apenas econômica), pode ser compreendido através da análise do processo de incorporação da noção de “valor de troca” nos bens indígenas até então produzidos tendo em vista apenas o seu valor de uso.

No contexto da colonização, a dominação, a integração e a assimilação, além de subjugar os povos que estão sendo colonizados, tratam de subsumir com as características específicas da cultura destes, retirando-os de seus territórios, proibindo-os de falar suas línguas nativas e forçando-os a adotar a língua do dominador. Por meio de um processo de incorporação, as características próprias da organização sociocultural desses povos são modificadas e estes são inseridos à força na lógica da produção de bens para acumulação e lucro, própria das sociedades europeias capitalistas.

Nesse sentido, a “dialética do contato interétnico” pode ser entendida enquanto uma tentativa de apreensão da realidade decorrente do contato interétnico, no qual aspectos de ordem política, econômica, social e cultural podem dar a dimensão desse processo, especificamente quando esse contato foi iniciado no contexto da colonização, cujo objetivo principal era a instalação do empreendimento colonial para fins de exploração. A “dialética do contato interétnico” é tratada aqui como a “coisa em si” (Kosic, 2012), que deve ser analisada em sua totalidade e que se dá no interstício da colonização, é permeada pela contradição em sua essência, onde diferentes lógicas culturais do colonizador europeu *versus* povos nativos se confrontam e vão estabelecendo ao longo da história suas próprias representações da realidade.

No entanto, essas representações aparecerão de forma assimétrica, visto que o colonizador europeu e os povos nativos estão em posições desiguais, se relacionando entre si em termos de domínio e resistência, em que o primeiro determina as condições sociais, fazendo com que a ação prática da qual se trata nesse contexto seja historicamente determinada, unilateral e hierarquizada. As contradições dessas relações se materializam em sua essência expressa por diferentes lógicas culturais.

Tem-se, então, diferentes perspectivas contraditórias, a saber: i) a do colonizador, imbuído de sua pretensa civilidade, determinado a explorar o território em vias de colonização, cujo fim é o estabelecimento do empreendimento colonial para fins de uma economia baseada na acumulação de riquezas; ii) a dos arbitrariamente classificados de “índios” que, sob a ótica colonial, são vistos enquanto selvagens em oposição à humanidade do colonizador, com lógicas próprias de ocupação territorial baseadas na economia de subsistência.

É sob essa contradição que se constrói uma narrativa que justifica a colonização em si com todas as suas violentas nuances, que se materializou através do extermínio dos povos nativos ou da sua subordinação total, retirando deles suas características socioculturais, destituindo-os de seu território, transformando-os em mão de obra que servisse à produção de bens rentáveis ao empreendimento colonial. Dessa forma, vai se construindo uma narrativa histórica com ênfase no colonizador e na colonização, retirando a perspectiva indígena e ocultando, invisibilizando e negando o seu lugar e a sua especificidade.

Por conseguinte, cabe aqui fazer algumas reflexões com relação a essas nomenclaturas classificatórias, quais sejam “índios” e “indígenas”, que transformaram em algo genérico, uma complexa e diversificada rede de ocupações territoriais que densamente povoavam o continente americano.

“Índio” foi um termo arbitrário cunhado pelos colonizadores e atribuído aos povos viventes no território americano em vias de colonização. Ao classificá-los como “índios”, a lógica colonialista é estratégica, visto que impõe o seu projeto de dominação suprimindo e monoculturalizando a diversidade. O termo “índio” limita a especificidade étnico-cultural de cada povo e centra-se numa ideia de unidade inexistente e não referencial à diversidade de povos que habitavam o território que posteriormente seria chamado de Brasil. Retira dos povos nativos suas nacionalidades e pertencas étnicas e os generaliza em um modelo classificatório que os marca ao longo da história.

Carneiro da Cunha (2009, p. 183) ressalta que a palavra “índio” começa de fato a ser amplamente utilizada no processo de colonização em meados do século XVI e tinha como principal objetivo ressaltar os povos que já estavam em processo de dominação e de pacificação. O termo foi tão amplamente difundido que acabou sendo incorporado nas falas oficiais dos representantes do governo colonial, assim como dos colonos e dos próprios povos nativos (não sem antes um processo de estranhamento com relação à terminologia).

Um ancião Guajajara, durante um trabalho de campo realizado em 2012, em conversa informal, relatou que seu avô contava que “ele não sabia que era índio, ele sabia que era Tentehar”¹¹. Essa, que parece ser uma anedota, na verdade aponta a complexidade da relação que foi sendo estabelecida com povos que habitavam o continente americano e foram, por força da colonização europeia, sendo classificados à revelia, destituídos não somente de suas nacionalidades, mas também de suas territorialidades. Baniwa (2006) afirma que:

O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. (Baniwa, 2006, p. 29-30, grifo próprio).

O termo “índio” não representava apenas uma nomenclatura classificatória que servia para designar os viventes das terras em vias de exploração, era também um arbitrário de poder

¹¹ Na Introdução desta tese faz-se uma breve contextualização sobre o lugar que os Tentehar ocupam na história, remontando desde os tempos coloniais até a contemporaneidade. O relato aqui destacado foi colhido em processo de campo na aldeia Maçaranduba, Terra Indígena Carú, situada no município de São João do Carú, sendo fronteiro com o município de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão. A Terra Indígena Carú é ocupada pelos povos Tentehar-Guajajara e Awá-Guajá. Ambos os povos são falantes de línguas Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi, mas com histórico de contatos distintos, visto que os Guajajara estão em contato com não índios, historicamente documentado, desde o séc. XVII, já os Awá-Guajá, remontam contato na década de 1970.

e realçava a posição hierárquica que os colonizadores teriam para com essas populações. Os acordos, as negociações, os conflitos, as guerras ou quais fossem os tratados que viriam a existir naquele momento, serviriam ao propósito da implantação do empreendimento colonial. E os povos classificados primariamente de “índios” serviriam ao processo da colonização ou seriam eliminados se não cooperassem.

O contato com diversos povos fez nascer, particularmente no séc. XVI, relatos sobre essas populações que passaram a ser classificadas e identificadas enquanto um padrão de colonização: eram chamados de “gentios” os nativos “pagãos”, ou seja, aqueles que se encontravam livres e que não haviam sido capturados e batizados como cristãos; os “brasis” ou “negros da terra” eram designações dos que se encontravam na situação de escravidão; e “índios” referiam-se aos que se encontravam em aldeamentos, em processos de “civilização”, sendo catequizados pelo projeto jesuítico de “salvar” suas almas, introduzindo ações de escolarização com fins civilizatórios (transformação dos nativos em indivíduos que falassem a língua do colonizador, fossem cristianizados e transformados em trabalhadores servís do projeto colonial).

“Índios” e “indígenas” foram categorias tão massivamente utilizadas ao longo da história que ficaram incorporadas ao discurso tanto do senso comum, como do discurso oficial do Estado. Sobre isso, Baniwa (2006) enfatiza que é com o fortalecimento do movimento indígena na década de 1970 que os povos indígenas refletiram criticamente sobre a importância de não somente manter, como também ressignificar a denominação genérica de “índio”, transformando-a em:

(...) uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles (...) a partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (Baniwa, 2006, p. 30-31).

Baniwa (2006) reforça que o termo ‘índio’ foi ressignificado, ganhando um sentido político e representativo da organização e da luta política do movimento indígena, cujo sentido passou a estar relacionado com uma pluralidade cultural e étnica. No entanto, vem surgindo entre lideranças indígenas uma discussão com relação aos termos “índio” e “indígena”. Daniel Munduruku, em 19 de abril de 2021, em publicação no seu perfil nas redes sociais, chamou atenção com relação aos usos dessas terminologias. Ele afirma que índio é um termo pejorativo,

que pode estar associado a duas concepções: i) do índio preguiçoso, oposto do civilizado; e ii) do índio romantizado, associado à inocência.

Nenhuma dessas concepções, segundo Munduruku, representa a realidade dos diversos povos indígenas que vivem no Brasil e acabam sendo relacionadas a uma imagem distorcida e preconceituosa. Assim, Munduruku defende a supressão da terminologia “índio” e a adoção do termo “indígena”, por considerar que este relaciona-se com a originalidade dos diversos povos que habitavam o continente americano antes da colonização. Ao longo da história, várias outras categorias foram associadas aos povos indígenas, dentre elas, uma terminologia que era comumente utilizada no sentido de animalizar os povos nativos, qual seja, selvagem.

Em tempos embrutecidos nos quais a violência marcava as relações entre colonizadores e nativos, o termo “selvagem”, cunhado nos primórdios da colonização, antes de ser romantizado por Rousseau¹², era na prática um atributo que remetia à animalidade e à selvageria. Essa atitude consistia em “expulsar da cultura, isto é, para a natureza todos aqueles que não participam da faixa de humanidade à qual pertencemos e com a qual nos identificamos” (Laplantine, 1988, p. 40).

Esse conjunto de termos foi sendo constituído no sentido de classificar e qualificar negativamente os povos indígenas, ultrapassando as fronteiras do tempo e espaço e se tornando presentes na contemporaneidade. É, nesse sentido, que as situações de dominação vão se perpetrando e dando ênfase à subjugação referenciada primariamente à colonização, que tinha por objetivo sobrepujar culturalmente os povos indígenas atacando suas organizações sociais e culturais, bem como suas estruturas linguísticas, familiares, políticas, religiosas e morais, assim como usurpando-os de seus territórios, mantendo-os como mão de obra escrava e tornando-os trabalhadores úteis ao sistema econômico em vigor.

A organização sociopolítica dos povos nativos, estruturada numa territorialidade ancestral não atrelada à figura da política estatal, foi vista pelos europeus enquanto uma fragilidade a ser explorada. Nos primórdios da colonização, a Europa passava por uma reconfiguração política que demarcava a formação dos Estados modernos que serviria de base

¹² Laplantine (2007) aponta que é no século XVIII, com o rousseauísmo e o advento do Romantismo que a figura do “bom selvagem” ganha formas mais definidas por características que os delegam a um estado de perfectibilidade. A associação entre o “homem no estado de natureza” de Rousseau e a figura do “bom selvagem” americano, faz crer na ideia de que a “inocência” humana só é corrompida pelo que Rousseau denomina de “contrato social” quando os indivíduos saem do estado de natureza e adentram a esfera da sociabilidade. O inconveniente dessa relação dos indígenas ao “bom selvagem” é de justamente tirar desses povos processos específicos de organização social, política, econômica, religiosa, atribuindo a eles uma ideia de “inocência”, por não verem nesses povos características, instituições sociais e formas de organização similares às sociedades europeias da época, sendo assim entendidos enquanto agregados humanos não organizados socialmente.

para o projeto de dominação dos novos territórios em vias de exploração. A concepção de Estado, estranha e incompreensível aos povos indígenas, era para os colonizadores um demarcador essencial para justificar a colonização e a violência aplicada na conquista dos territórios a serem explorados. Desse modo, é fundamental a análise histórica e conceitual da concepção de Estado e sua relação com o processo de exploração dos povos indígenas no decorrer da formação do Brasil.

1.2 Estado: conceituação e relação com os povos indígenas no Brasil

As diversas nações indígenas que viviam e densamente ocupavam o território do continente americano à época dos anos 1500, no decorrer da colonização, foram sendo destituídas primariamente de seus territórios por força de ocupação em nome de um processo exploratório que negava a legitimidade de propriedade das terras aos povos indígenas que tradicionalmente ali viviam.

Classificados pelos colonizadores como selvagens (Laplantine, 1988) e caracterizados como povos destituídos de civilidade, os povos ameríndios¹³ tiveram suas diversas formas de organização sociocultural e política desconsideradas, assim como o modo específico de ocupação territorial. Na tensa e contraditória relação que começava a se construir com os diversos povos ameríndios, essa entidade política que se reconfigurava historicamente no século XV, para assumir os moldes de um Estado moderno, acabou se tornando elemento demarcador para classificar os indígenas como povos atrasados.

O Estado, o grande Leviatã¹⁴, era a forma de organização sociopolítica vigente na Europa e tinha como principais características a centralização do poder na figura de um monarca soberano, que possuía um território com fronteiras definidas e protegidas e cujos cidadãos eram seus súditos. O fato de não terem reconhecidas pelos colonizadores europeus uma estrutura sociopolítica que se assemelhasse num critério comparativo ao que existia no velho continente,

¹³ Durante a conquista e colonização que caracterizou a cruzada marítima das grandes navegações entre os séculos XIV e XV, os colonizadores europeus deram o nome de América ao continente em vias de dominação, e os povos nativos desse território foram classificados de “índios” ou “indígenas”. Dessa forma, povos ameríndios referem-se aos povos nativos do continente Americano.

¹⁴ Em 1651, Thomas Hobbes escreveu **Leviatã ou Matéria, Palavra e Poder de um Governo Eclesiástico e Civil**, que comumente passou a ser conhecido apenas como **Leviatã**. A obra é considerada uma das principais obras do autor, e insere-se nas Ciências Políticas como uma das teses contratualistas. Hobbes defendia a tese que o homem deixa de viver no que ele chama de “estado de natureza”, gozando de uma liberdade plena e irrestrita, mas insegura. A passagem do estado de natureza para o estado civil acontece para dar segurança aos indivíduos, em troca da perda de sua liberdade individual total. Assim, o Estado, assumido por um governo absoluto, controla os indivíduos e impõe seu poder pela força, violência e medo.

se tornou como pressuposto para atribuir aos indígenas a característica da falta (Laplantine, 1988).

Os europeus classificaram e qualificaram os povos do Novo Continente como tendo por modelo a forma de organização social da Europa e tudo que estivesse fora disso era considerado como justificativa de dominação, aculturação, escravização, usurpação e exploração territorial. A colonização era um fato que precisava ser justificado e declarar que os povos nativos do Novo Continente não tinham Estado, nem lei e nem rei, se tornou como definidor de civilidade e organização social que faltava aos povos classificados pelos colonizadores europeus como selvagens.

Assim, o Estado se torna um padrão definitivo de organização que seria replicado no processo de implantação do modelo colonial em que, a partir dele, todas as contradições nas relações com os povos indígenas seriam manifestadas e reificadas ao longo de uma complexa, tensa e violenta relação. O Estado colonial português ditaria as regras dessa relação, impor sua força e demonstraria seu poder, seja na sutileza de suas ações, seja na violência de suas práticas.

Mas o que é de fato o Estado? Como conceituá-lo e contextualizá-lo na relação que vai estabelecendo com os povos indígenas no decorrer do curso da história? Ressalte-se que não é uma pretensão discutir a gênese da formação do Estado, mas contextualizá-lo enquanto uma estrutura política de representação máxima de poder que controla, material, subjetiva e ideologicamente um conjunto de indivíduos que vivem sob a lógica de sua organização. Quem detém o domínio político do Estado, se utiliza da força que deste emana.

A discussão aqui levantada toma como pressuposto o Estado enquanto um arquétipo político econômico, que culmina na estruturação dos chamados Estados modernos, consolidados no século XVI e que foram preponderantes para a estruturação dos modelos coloniais implantados no continente americano, servindo de base para a formação do que, no caso do Brasil, viria a ser, pós colonização, um Estado autônomo.

Mészáros (2015) afirma que o Estado é uma representação das forças que o dominam, não podendo ser considerado enquanto um elemento isolado da totalidade social, assim como está intrinsecamente ligado aos que o controlam, atuando, dessa forma, em favor destes. Portanto, o Estado não é uma estrutura neutra, ao contrário, atua para “proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade” (Mészáros, 2015, p. 28).

Em vista disso, considera-se fundamental entender o Estado enquanto uma estrutura social de representação do poder político, que atua em favor das forças econômicas que o agregam, além de representar as ideologias vigentes daqueles que o dominam. O marco histórico está centrado entre os séculos XIV, XV e XVI, período da consolidação dos Estados modernos enquanto estruturas político-organizacionais, cujos elementos se articulam pela defesa de um território soberano, assim como a garantia do direito de propriedade privada.

A evolução do comércio e o desenvolvimento do capitalismo mercantil entre os séculos XIV e XV ajudou a consolidar a estrutura dos Estados modernos, especificamente em Portugal, primeiro reino a adotar essa configuração política. É importante que as reflexões aqui levantadas ajudem a compreender as feições que o Estado capitalista foi tomando ao longo dos séculos sempre no intuito de assegurar, de forma mais contundente, a exploração e a acumulação do capital, sob a égide de um discurso ideológico de defesa da tradição, da família e da propriedade, para enfim se tornar a única forma possível de organização política, econômica e social.

Engels (2018), ao traçar um percurso histórico sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, ressalta que:

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2018, p. 252)

Engels (2018) instiga a refletir a forma que o Estado assume enquanto um poder que aparentemente está acima da sociedade, mas que na verdade é produto dela, funcionando como uma espécie de mediador daquilo que ele entende enquanto uma sociedade cindida por antagonismos irreconciliáveis, em que a contradição se alicerça sobre a base de interesses econômicos conflitantes. Embora o Estado seja um organismo que parece estar acima da sociedade, pretensamente neutro, suas ações se consolidam para atender aos interesses de uma determinada classe e não da sociedade como um todo.

Assim, entre os séculos XIV, XV e XVI, os Estados modernos se materializaram a partir da junção de vários feudos, garantindo que a burguesia mercantil europeia pudesse praticar o livre comércio com o apoio de um governo forte e centralizado, estável, com leis e

taxas únicas. Os Estados modernos apresentam como principais características: a centralização do poder na figura de um soberano; um território com fronteiras definidas, assim como a garantia de proteção territorial através de um exército único; uma estrutura jurídica que estabelecia leis gerais; uma estrutura administrativa que organizasse sua gestão; um sistema de impostos únicos, não mais atrelados a interesses específicos e particulares.

O Estado se apresenta enquanto um fenômeno político dominante (Muller; Surel, 2002) com uma ampla gama de funções sociais, constituindo-se enquanto uma “lei do monopólio” em torno de um aparelho burocrático encarregado de missões complexas de regulação e intervenção social:

(...) “o objeto Estado” transformou-se também profundamente, a partir das análises canônicas de Hegel, Marx ou Max Weber. Antes a encarnação da “razão na História”, “braço armado da burguesia”, ou detentor do “monopólio da violência legítima”, o Estado é hoje percebido no essencial através de sua *ação*, seja esta considerada como positiva ou negativa. Por isso mesmo, estudar a ação pública não consiste mais verdadeiramente em refletir sobre o lugar e sobre a legitimidade do Estado, enquanto forma política abstrata, mas em compreender as lógicas implementadas nestas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade. (Muller; Surel, 2002, p. 7).

O Estado se torna fundamental para regulação da vida social, determinando a forma de organização desta, e se manifesta por meio de leis e normas jurídicas estabelecidas no sentido de controlar a sociedade. Também se impõe pela força coercitiva das esferas que envolvem a gestão burocrática e administrativa, bem como monopoliza o controle dos exércitos e das políticas.

Dessa forma, sua força e seu poder estão no conjunto de suas ações, se articula por meio da ação pública que se manifesta na elaboração de políticas, as quais consistem num conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Também combina elementos de força pública e de expertise, se constituindo, assim, enquanto uma ordem local que abrange mais do que uma coleção de decisões e de ações (Muller; Surel, 2002).

A cada época, em cada tempo histórico, a cada contexto socioeconômico e político, o Estado se configurará enquanto a esfera que dominará o destino da sociedade se adequando aos interesses daqueles que detém seu controle. O Estado, na concepção marxiana, se estrutura a partir das desigualdades econômicas e dos conflitos existentes na sociedade civil e se consolida para garantir que os interesses da classe dominante, assim como seus privilégios, continuem mantidos.

Teóricos marxistas como Gramsci e Althusser aprofundaram as reflexões sobre Estado, refletindo como o controle sobre essa instituição pode ajudar na manutenção das condições materiais de existência que estruturam as relações econômicas que se dão na base da sociedade. Sobre isso:

(...) Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos “níveis” ou “instâncias”, articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (“unidade” das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesma dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.) (Althusser, 1985, p. 26).

Althusser (1985), inspirado por Gramsci, teoriza sobre o Estado enquanto uma estrutura que se organiza a partir da manutenção de aparelhos, distinguidos em repressivos ou ideológicos. Os aparelhos repressivos de Estado são constituídos pelo governo, a administração pública, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões, e funcionam de forma coercitiva e pelo uso da violência. Já os aparelhos ideológicos de Estado “se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1985, p. 43).

Assim, os aparelhos repressivos e ideológicos na prática não se confundem, pois, os primeiros estão na esfera pública e expressam abertamente o poder do Estado através do uso da violência, enquanto os segundos fazem majoritariamente parte da esfera privada e atuam sobre os sujeitos pela ideologia. A ideologia, nesse sentido, é entendida aqui enquanto parte organicamente ligada a uma totalidade social, sendo então a representação de uma “relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (Althusser, 1985, p. 86), os alienando da realidade concreta.

Dentre os aparelhos ideológicos de Estado pode-se destacar o religioso, que constitui o sistema das diferentes Igrejas, assim como o sistema das diferentes escolas públicas e privadas, que consistiria no aparelho ideológico escolar. Althusser também considera que a família, o sistema jurídico, político, sindical, de informação (meios de comunicação), e cultural ajudariam a compor os aparelhos ideológicos do Estado.

Para o marxista Antonio Gramsci, o Estado pode ser entendido enquanto a forma concreta de um determinado mundo econômico, que garante “no terreno das superestruturas, uma determinada forma de organização social da produção” (Bianchi, 2006, p. 36). As relações de produção existem para manutenção dos sistemas econômicos vigentes, bem como para garantir um intrínseco e complexo entrelaçamento entre poder político e econômico.

Se bem que seja certo que para as classes produtivas fundamentais (burguesia capitalista e proletariado moderno) o Estado não seja concebível mais que como forma

concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, não é dito que a relação entre meios e fins seja facilmente determinada e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista (Gramsci, 1977, p. 1.360 *apud* Bianchi, 2006, p. 37).

Seguindo a linha de tradição marxista, o Estado, para Gramsci, garante as condições hegemônicas da classe dominante, se constitui organicamente pelo conjunto da sociedade civil e da sociedade política, além de produzir as desigualdades próprias do sistema de produção econômico capitalista. Gramsci entende que as estruturas de caráter repressivo que constituem o Estado não atuam sozinhas para a manutenção do controle dos indivíduos, mas também está organicamente manifesto na esfera da sociedade civil, através dos seus aparelhos privados de hegemonia.

Sob a perspectiva marxiana o poder político se manifesta pelo Estado através de sua força repressiva, que é monopolizada pela classe dominante. Gramsci (1977) amplia esse conceito e estende esse poder para domínios que estão além da esfera pública na qual estão alocados os aparelhos repressivos, os quais para Marx constituem os instrumentos fundamentais do poder do Estado. Gramsci contextualiza à sua contemporaneidade as reflexões marxianas sobre o Estado e considera que, assim como os aparelhos repressivos estão sob o domínio do Estado, a sociedade civil também produz estruturas sociais, como a escola, por exemplo, que se tornam instrumentos de manutenção do poder das classes dominantes. É necessário entender que possuir o domínio sobre os aparelhos repressivos do Estado é uma forma da manifestação do poder das classes dominantes.

O controle sobre as estruturas de caráter privado e que estão na esfera da sociedade civil também estão, de alguma forma, sob o poder do Estado, o qual define, por exemplo, as diretrizes básicas da educação, assim como a forma com que os meios informacionais funcionarão na sociedade e que tipo de informação será disseminada. Entende-se, dessa forma, que a estrutura econômica e a superestrutura ideológica não se excluem, mas se complementam e atuam no sentido de manifestar o poder do Estado que atua em benefício da manutenção da hegemonia da classe dominante.

Por que essas reflexões são importantes para o desenvolvimento desta tese? Por ajudar a entender e refletir sobre algumas características fundamentais do Estado, dentre as quais figura a de que este não é uma estrutura neutra que está acima da sociedade, ao contrário, ele se organiza em prol dos interesses e necessidades da sociedade civil, no sentido de mediar e controlar os conflitos irreconciliáveis causados pela disputa e contradições próprias do sistema capitalista.

À medida que o Estado moderno foi se consolidando, foi também sendo moldado ao longo dos três últimos séculos no sentido de se adequar aos contextos sociopolíticos e econômicos vigentes. O ocidente europeu definiu um modelo de Estado, o liberal, defensor da liberdade individual e do direito à propriedade privada, que se tornou padrão a ser seguido por vários países, além de ser característica chave para a consolidação e a manutenção da vigência do sistema econômico capitalista.

Para além dos interesses econômicos, o Estado moderno foi ganhando contornos nacionalistas, cuja característica básica se alicerça num povo homogêneo e na ideia da hegemonia de um território definido e reconhecido internacionalmente. O expansionismo europeu dos séculos XIV, XV e XVI ajudou a consolidar esse formato de Estado, assim como disseminá-lo para as sociedades que se formavam a partir da colonização.

O processo de colonização no continente americano, liderado inicialmente por portugueses e espanhóis, ajudou a instalar as bases para a criação, séculos depois, de Estados independentes pós-colonização, tendo como parâmetro os modelos de organização políticos vigentes na Europa. Nesse sentido, os diversos recém-criados Estados independentes incorporaram, à revelia, povos indígenas, que viviam nos territórios colonizados e que tiveram suas organizações socioculturais desconsideradas, suas características como nações independentes apagadas e o direito a posse de seus territórios tradicionalmente ocupados anulados.

1.3 Diferenças entre povos, nações e etnias na relação com o Estado brasileiro

No conjunto das relações estabelecidas historicamente entre Estado e povos indígenas, é fundamental destacar e refletir sobre categorias importantes para o entendimento do lugar ocupado por essas populações no espectro das relações interétnicas que foram sendo construídas ao longo dos cinco séculos de história de contato com os diversos povos indígenas¹⁵.

Desse modo, é importante refletir sobre três categorias: povos, nações e etnias, que são recorrentemente utilizadas, seja no discurso oficial do Estado, por meio de seus agentes ou

¹⁵ De forma ilustrativa, considera-se oportuno trazer a definição da Organização das Nações Unidas, que em nota técnica conceitua: “As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos”. ref: (Luciano, G.S. (2006). O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. (PDF). Edições MEC/Unesco. Consultado em 24 de março de 2011)

instituições, seja por entidades não governamentais indígenas ou de representação dos direitos dos povos indígenas, pelo meio acadêmico ou pelos próprios indígenas.

Quando se fala de nação, povo e etnia, embora se entenda essas terminologias enquanto relacionadas, não se pode considerá-las como sinônimas, visto que cada uma possui uma historicidade e uma conotação política específica que, no jogo das relações estabelecidas com o Estado, vão sendo suprimidas ou reforçadas em diferentes momentos históricos. Conceituá-las, não apenas em seu sentido etimológico, mas enquanto categorias, é fundamental para que se possa compreender o seu caráter sociopolítico, assim como a articulação do Estado ao longo do processo de relação com os povos indígenas.

1.3.1 Povo

Povo, oriundo do latim *populus*, é uma terminologia utilizada para referenciar um grupamento de indivíduos que se mantêm unidos por possuírem afinidades que compartilham entre si, como língua, tradições, costumes, aspectos culturais, sociais e políticos. Povo geralmente é relacionado a um determinado Estado ou nação e sempre é acionado para caracterizar a especificidade sociocultural de uma determinada sociedade. Quando se referencia a povos indígenas (no plural), se destaca a multiplicidade de sociedades que se autodeterminam enquanto povo e se reconhecem de forma distinta de outras sociedades, a partir de processos organizacionais específicos como linguagem, cultura, política, economia, crenças e valores próprios.

No âmbito do Direito Internacional Público, a existência de um povo é um dos elementos constitutivos para a existência de um Estado. Nesse caso, a questão ganha extrema complexidade quando Estados são internacionalmente reconhecidos, pois estes se constituem arbitrariamente, incorporando povos e nações distintos, que acabam perdendo autonomia política e o direito de autodeterminação.

No caso do Brasil, quando este se constituiu enquanto Estado independente, a soberania regulava sob a perspectiva constitucional de um só povo, o brasileiro. Essa complexa problemática se revela na forma como o Estado brasileiro passou a tratar os indígenas, subsumindo a autodeterminação destes povos. A respeito disso, Souza Filho (1998, p. 76-77) faz a seguinte reflexão:

No final do século passado, cada pedaço da terra foi dividido entre as nações organizadas. Não se podia admitir que um território ou povo estivesse fora da tutela

de um Estado e, neste conceito, Estado seria o ente público reconhecido internacionalmente. Para ser reconhecido precisava ter uma Constituição. E para ter uma Constituição deveria assegurar os direitos individuais, como a propriedade, isso significou que os povos ou territórios que não queriam ou não estavam interessados em escrever uma Constituição, passaram a ser tutelados por outros. (...) para os povos indígenas, que de uma forma ou de outra, ainda que não soubessem, já estavam vivendo em território de um ou mais Estados nacionais. (...) A autodeterminação dos povos se converteu, a partir da criação dos Estados em autodeterminação dos próprios Estados.

Dessa maneira, o reconhecimento ao direito de autodeterminação dos povos indígenas está para além de uma questão de reconhecimento étnico, terminologia que será explorada ainda neste tópico, mas também envolve um processo político determinante nas relações que vão sendo historicamente estabelecidas com o Estado, que à medida que se reconhece soberano, não permite a existência política de outros povos, mas somente de um povo. Souza Filho (1998, p. 77) afirma que “os povos minoritários passaram a ser oprimidos, ter suas manifestações culturais proibidas, perderam seus direitos de povo e, no máximo, adquiriram direitos individuais de cidadania e de integração”.

Assim, reconhece-se que há um entendimento com relação à categoria povo que está articulada a uma questão de soberania política, entretanto este termo também está referenciado a um sentido mais subjetivo, não relacional à perspectiva de uma unidade política articulada através da instituição Estado.

1.3.2 Nação

Quanto a nação, retoma-se Guibernau (1988), quando a conceitua enquanto grupamentos humanos que são conscientes de formar uma comunidade na qual se pode encontrar as seguintes características: partilham uma cultura em comum, possuem um território demarcado, compartilham um passado e um projeto futuro em comum e exigem o direito de se autogovernar. Geralmente o termo nação é associado a um Estado, mas há o caso dos povos indígenas que têm uma existência que antecede a criação do Estado brasileiro e que arbitrariamente incorporou em seu interior nações historicamente constituídas.

Denominar povos indígenas é atribuir-lhes o distintivo de nação constituída que pode ser definida como um “grupo humano consciente de formar uma comunidade, partilhando uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns para o futuro, e exigindo o direito de se governar” (Guibernau, 1997, p. 110).

Como já explicitado anteriormente, entende-se que nações constituídas se reconhecem por elementos identitários comuns e que podem ser caracterizados pela língua falada, por aspectos culturais próprios e específicos, pelo uso compartilhado dos territórios, por crenças, valores e instituições societárias reconhecidamente afins ao grupo.

Nessa perspectiva, trabalha-se com o entendimento de que os povos indígenas eram nações constituídas sem o poder burocrático do Estado aos moldes das definições modernas. Assim sendo:

(...) deve-se fazer uma distinção conceitual básica entre nação, estado, estado nacional e nacionalismo. Por “estado”, tomando a definição de Weber, refiro-me a “uma comunidade humana que exige (com sucesso) o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um dado território”, embora nem todos os estados tenham realizado isso com sucesso, e alguns deles nem tenham pretendido realizá-lo. Por “nação”, refiro-me a um grupo humano consciente de formar uma comunidade de partilhar uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns e a exigência do direito de se governar. Desse modo, a “nação” inclui cinco dimensões: psicológica (consciência de formar um grupo), cultural, territorial, política e histórica. (...) Por “nacionalismo”, refiro-me ao sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida, e têm a vontade de decidir sobre seu destino político comum (Guibernau, 1997, p. 56).

Muitos Estados-nação que surgiram com a incorporação de povos originários (que seriam os povos nativos habitantes dos territórios que passaram por um processo de colonização) têm a característica de terem sido colônias que estabeleceram historicamente uma relação de conflito e de confronto com povos que defendiam não somente seu território como também sua existência física.

Quando o Estado monárquico brasileiro se constituiu como independente de Portugal, deixando de ser uma colônia portuguesa e se autoproclamando um Estado autônomo, tem-se em perspectiva, que este é arbitrariamente projetado, visto que ignorou as identidades culturais e as nações constituídas dos povos indígenas. Nesse âmbito, pode-se refletir, a partir das considerações de Guibernau (1997) acerca da concepção de estado e nação:

A ideia de um estado sem nação, ou o que é às vezes mencionado como uma “nação-estado”, aplica-se a uma situação em que um estado é arbitrariamente projetado, ignorando-se as identidades culturais e linguísticas dos grupos que estão dentro de suas fronteiras. Uma nação-estado envolve a criação de um aparelho de Estado que controla o uso legítimo dos meios da violência em seu território, conserva soberania interna e externa, e recebe o reconhecimento internacional de sua situação (Guibernau, 1997, p. 126).

Documentos históricos datados do século XVII, que traziam relatos de viajantes e missionários, assim como de administradores coloniais, além de registros oficiais que tratavam

de acordos de paz entre indígenas e a Coroa portuguesa, se referiam a esses povos como nações (Carvalho, 2015). Reconhece-se que o termo nação, tanto política quanto socialmente era um demarcador da diferença, tal como um definidor que os colonizadores tinham o entendimento de que se referia aos povos autônomos, política, econômica e culturalmente falando. Documentos e relatos históricos tratavam os diversos povos como “nações gentias”.

Em 1819, o major graduado Francisco de Paula Ribeiro¹⁶ escreveu o que ele próprio intitulou de “Memórias sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão: análise de algumas tribos mais conhecidas: processo de suas hostilidades sobre os habitantes: causas que lhes têm dificultado a redução, e único método que seriamente poderá reduzi-las”. O documento histórico contemporâneo à época vivida pelo autor, próximo de um diário, retrata os povos indígenas como nações gentias, ou seja, nações nativas que são distintas umas das outras e, além de reconhecer suas diferenças culturais, entende que possuem formas específicas de organização, mas que, no entanto, são tratados como empecilho à colonização do Maranhão, por serem considerados hostis e precisarem ser domesticados via catequização, ou então eliminados, como sugere o próprio título do documento. Em determinado trecho do documento, Francisco de Paula Ribeiro (1819) faz uma “análise das expedições que se têm formado nesta Capitania para reduzir pelas armas as povoações gentias”.

Dessa forma, é importante ter em perspectiva que reconhecer esses povos como nações, representava reconhecer que havia povos distintos que possuíam características específicas, ocupavam os territórios em vias de exploração, mas isso não significava que o Estado respeitava e considerava sua autonomia e nem a manutenção de sua territorialidade e de aspectos culturais próprios como a língua, as crenças, a organização social e política. Na verdade, essas reconhecidas nações, se não dominadas e controladas pela força para que pudessem servir aos propósitos econômicos do Estado, se tornariam um problema que precisava ser eliminado.

1.3.3 Etnia

Já o termo etnia advém do grego *ethnikos* e se refere à povo e nação. Um grupo étnico pode ser definido como um grupamento de indivíduos que compartilham de forma consciente

¹⁶ Francisco de Paula Ribeiro foi um militar português ligado à Coroa Portuguesa, que prestou serviço no Maranhão, especificamente nos sertões de Pastos Bons.

origem e interesses comuns, sendo detentores de algum tipo de solidariedade (Cashmore, 2000). Os termos etnia, comunidades étnicas e grupos étnicos são formas designativas e sugerem que:

Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional (Barth, 1999, p. 193-194).

A etnicidade estaria, desse modo, intrinsecamente atrelada à forma como os grupos étnicos estão organizados e como se autoidentificam a partir do contato que estabelecem com outros grupos, sendo, portanto, um processo de autoatribuição e definição de si para si e de si pelos outros e para os outros. Ou seja, à medida que os diferentes grupamentos étnicos se interrelacionam, acabam estabelecendo definições de si mesmos e se autoatribuem uma pertença ao grupo com o qual têm afinidade e compartilham características socioculturais e linguísticas próprias.

É no contato com outras etnias que as diferenças são acentuadas e demarcadas pelos grupos étnicos que se reconhecem notadamente distintos. Esse sentimento de pertença é perpetuado através da herança sociocultural que vai sendo repassada de geração a geração, dado o caráter de continuidade do grupo.

Barth (1999) chama atenção que é no contato interétnico que as dicotomias étnicas ficam mais evidenciadas, em que elementos e traços característicos de um determinado grupo vão sendo reificados e acionados para demonstrar sua identidade, “tais como o vestuário, a língua, a moradia, ou o estilo geral de vida e (...) orientações de valores fundamentais – os padrões de moralidade e excelência pelos quais as ações são julgadas” (Barth, 1999, p. 194).

Assim sendo, pode-se entender que nação, povo e etnia estão referenciados a um sentimento de pertença e a uma crença subjetiva de ligação a um determinado agrupamento humano, no qual subsiste uma organização sociopolítica que se articula e se organiza territorialmente, estabelecendo vínculos identitários harmonizados com aspectos que são construídos coletivamente e que são estabelecidos através de uma linguagem específica, de uma organização social própria e de uma tradição articulada à transmissão hereditária que vai perpetuando aquela sociedade através de gerações.

A complexidade dessas categorias não assenta unicamente no entendimento de suas definições, mas nos aspectos políticos que elas associam e como sua utilização, dependendo do contexto, por quem e como são utilizadas, articulam uma força sociopolítica significativa. Podemos considerar povo e nação enquanto categorias que têm um peso político que a maioria

dos Estados nacionais oriundos de processos de colonização e usurpação dos territórios indígenas não se comprometem em associar oficialmente aos povos originários.

Na América Latina, cujas guerras de independência já haviam ocorrido no começo do século XIX, esta tutela passou a valer apenas para regiões não habitadas e para os povos indígenas, que de uma ou outra forma, ainda que não o soubessem, já estavam vivendo em território de um ou mais Estados nacionais (Souza Filho, 1998, p. 77).

Portanto, a formação de Estados nacionais advém de processos de negação de identidades de povos considerados minoritários em seus territórios, que no caso do Brasil são os povos indígenas - visto que na constituição de Estados autônomos, livres e soberanos não cabe a perspectiva de povos, mas apenas de um povo constituinte desse Estado, que seria toda a população que ocupa e se distribui em seu território. A perspectiva da autodeterminação, ou seja, da autoatribuição nacional e ética, é delegada aos Estados nacionais modernos. Souza Filho (1998, p. 77), destaca que:

Aos Estados assim constituídos ficou transferido o direito de autodeterminação. Quer dizer, autodeterminação dos povos, significa ainda hoje, autodeterminação dos Estados nacionais. Exatamente aí radica a dificuldade dos organismos internacionais, e os Estados nacionais que os criam, em aceitar a denominação **povo** quando se referem aos indígenas, buscando subterfúgios como populações ou pessoas.

Ilustrativo dessa discussão é a promulgação do texto constitucional de 1988 pelo Estado brasileiro, porém, quando trata dos indígenas, omite termos como povos, nações ou etnias, tratando-os a partir dos termos genéricos “índios” e “indígenas”. No decorrer do documento podemos encontrar os termos “populações indígenas” (artigos 22 e 129), “comunidades indígenas” (artigo 210, inciso 2) e “grupos indígenas” (artigo 231, parágrafo 5º). O fato de não utilizar termos como nação, povo ou etnia reforça a perspectiva de soberania do Estado brasileiro sobre os povos indígenas e, principalmente, sobre seus territórios, que no caso da Constituição de 1988, determina que as terras indígenas pertencem à União.

Especificamente sobre a Constituição de 1988 cabem aqui mais algumas considerações que ajudarão a nortear algumas das reflexões neste capítulo. O primeiro ponto a se ressaltar é o rompimento com o viés integracionista e assimilacionista exposto nas últimas constituições brasileiras, subtraindo estes termos e ressaltando no artigo 231 o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, além do direito à posse originária¹⁷ sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

¹⁷ A originalidade está posta no artigo 231. O direito originário remete ao fato que antes da constituição do Estado brasileiro, os índios já ocupavam suas terras, remetendo a uma questão de legitimidade de posse. Embora a Constituição brasileira não reconheça a nacionalidade dos povos indígenas, o que seria um contraditório com a prerrogativa institucional de nação brasileira, o Estado reconhece e garante o direito aos indígenas em falar suas línguas nativas, vivenciar suas características culturais próprias, com o livre manifesto de suas culturas.

Souza Filho (1998) destaca que a Constituição de 1988, embora dedique um capítulo específico aos índios, reconhecendo seus direitos, costumes e línguas, o Estado, como braço executor, “nega esses direitos, invade suas terras, desrespeita seus costumes, omite suas línguas” (Souza Filho, 1998, p. 76). A contradição está na forma como o Estado garante na lei, mas não necessariamente na execução de suas ações, seja no âmbito das políticas de posse e proteção territoriais, de educação ou de saúde.

E desde o início da colonização e dos contatos estabelecidos com os povos originários a questão territorial sempre foi um exemplo histórico de como essa contradição vem se perpetuando há séculos num processo contínuo de tentativa de deslegitimação da posse por suas terras, tirando deles a humanidade, atribuindo-lhes o caráter de “selvagens”, desvalorizando suas características socioculturais, como as línguas faladas, tratadas como estranhas, além da organização social, política, religiosa e familiar, sob a afirmação de que eram povos “sem lei, sem rei e sem fé”. Reforçar a utilização de termos genéricos como “índios” e “indígenas” suprimindo qualquer referência a termos como povos, etnias ou nações¹⁸, traduz a visão colonialista e a relação assimétrica que foi construída com estes povos ao longo de toda a história.

1.4 Estado colonial e relação com os povos indígenas

A história do Estado brasileiro é relativamente recente, considerando o processo de independência culminado em 1822. Todavia, antes desse acontecimento o Brasil já existia, mas enquanto instituição colonial, atrelada ao Estado português, num período demarcado por Caio Prado Júnior (1949) de “era colonial do Brasil”:

A ERA colonial termina propriamente para o Brasil em 1808, embora a separação oficial date de quatorze anos depois. É que naquela primeira data se transfere para a colônia o governo português na pessoa do soberano reinante e de sua corte que fugiam aos exércitos napoleônicos invasores do Reino europeu. Esta transferência tornará o Brasil efetivamente autônomo, e as consequências do fato na sua economia são desde logo consideráveis (Prado Júnior, 1949, p. 71).

A relação estabelecida entre Estado e povos indígenas passou por diferentes níveis de violência e se deu inicialmente por vias de um Estado colonizador português. Assim, a colônia

¹⁸ Souza Filho (1998) chama atenção para a formação dos Estados no final do século XIX em que não se podia admitir povo ou território sem a tutela de um Estado, que naquele momento era definido como um ente público reconhecido internacionalmente, possuidor de uma Constituinte, que deveria assegurar os direitos individuais, primordialmente o direito à propriedade. Os povos indígenas, de uma certa forma, já viviam sob o território de um Estado nacional, tendo consciência disso ou não.

Brasil não se configurava enquanto um Estado autônomo que compartilhava internamente uma identidade nacional ou um sentimento de pertença. Nos primeiros séculos de existência do Brasil, a formação da sociedade colonial estava atrelada à metrópole Portugal, tendo sua essência voltada, como afirma Prado Júnior (2000), para a produção econômica.

Até a independência, toda a lógica de produção nas terras coloniais tinha como fundamento fornecer ao mercado internacional produtos altamente rentáveis e com alto valor mercantil. A economia colonial se fundamentava sobre a exploração do trabalho escravo fornecido pelos negros africanos e seus descendentes já nascidos no Brasil, como também do trabalho indígena, intensivamente utilizado nos primórdios da colonização.

O empreendimento visava a instalação de uma colônia de exploração pautada na produção de mercadorias (tais como açúcar, tabaco, ouro e diamantes, algodão, café) que atendessem ao comércio europeu e nada mais que isso. Dessa maneira, a administração colonial portuguesa deu origem a uma nova forma de organização territorial e social que se pautava na constituição de uma colônia que tinha como principal função a produção e a exportação de mercadorias, um sistema escravista consolidado e um processo de colonização que tinha por objetivo o controle da colônia e da sociedade colonial.

O empreendimento colonial adotou algumas características de organização que se mostravam recorrentes em diferentes contextos de colonização. Atrelado aos interesses do Estado, Balandier (1991) aponta algumas medidas audaciosas nas sociedades em processo de colonização, especificamente quando referenciadas aos nativos desses territórios, tais como: o deslocamento e a criação de “reservas” para as populações autóctones (no caso do Brasil, as chamadas missões ou aldeamento de índios); modificações do modo de povoamento, com o estabelecimento de vilas administrativas que geralmente eram erguidas em locais que haviam sido grandes aldeamentos; transformação do direito tradicional e das relações de autoridade, desconsiderando as regras de territorialidade locais, bem como os sistemas de organização política dos diversos povos que habitavam os territórios coloniais.

A intenção era estabelecer um sistema regulado pela Metrópole, instaurando um modo de organização social que servisse aos interesses da Coroa e facilitasse a administração colonial. Ligada às questões econômicas, havia também uma “missão civilizatória do homem branco” (Oliveira, 2016, p. 16) que pretendia ocupar territórios densamente povoados, porém com sociedades as quais os europeus questionavam a humanidade e a civilidade.

Na colonização, o que movia a implantação de empreendimentos coloniais era a questão econômica e, para tal, seria necessário “civilizar” os povos indígenas. Mas como isso

se daria? Primariamente estabelecendo contato com os indígenas considerados “amigáveis” para firmar possíveis alianças, assim como, por meio dos regimentos das missões, criar estruturas que viabilizassem o aldeamento de indígenas que pudessem ser catequisados e inseridos à força na lógica ocidental através da introdução da crença cristã e da imposição do trabalho como lógica produtiva de acumulação.

A escravidão dos indígenas antecessora da escravidão dos negros africanos, foi uma prática comum na instalação das unidades produtivas para o estabelecimento do empreendimento colonial. Sobre esse tema Pacheco de Oliveira (2016, p. 16-17) ressalta que:

Contra as autorrepresentações idealizadoras, caudatárias da crença em uma missão civilizatória do homem branco, o investigador atual precisa remontar de outra maneira ao passado buscando compreender o surgimento das estruturas de geração de riqueza, desigualdade e expansão territorial daquilo que identificamos como o Brasil real. A escravidão indígena, que precede a importação de escravos africanos, revela-se como fundamental para o estabelecimento dessa colônia de exploração portuguesa na América Meridional, associando íntima e inexoravelmente a produção de riquezas ao genocídio, à expropriação territorial, à destruição dos recursos ambientais, às modalidades variadas de coerção ao trabalho (escravidão temporária, patronagem e tutela).

O contato com os indígenas foi permeado por violências contínuas que coadunavam com os interesses econômicos dominantes do Estado colonial português, que em defesa da ocupação territorial, da implantação e da consolidação de uma estrutura de governança, adotou como uma das primeiras práticas direcionadas aos povos indígenas as “guerras justas¹⁹”, as quais nada mais eram do que um genocídio justificado pela prerrogativa da “pacificação” do território e dos índios, em que se instituíam aquilo que Pacheco de Oliveira (2016, p. 17) aponta como um “permanente estado de guerra que justificasse na prática, a completa negação de quaisquer direitos à população autóctone”.

Orlandi (1990) considera que desde os primeiros momentos dos portugueses em terras brasileiras já começa a se construir um discurso sobre a “descoberta”, que também pode ser entendido como um discurso da conquista ou da dominação. O discurso deve ser pensado nesse aspecto enquanto um produto das relações de poder que são estabelecidas entre os sujeitos e devem ser contextualizadas ao tempo histórico social em que é produzido.

Nesse sentido, é preciso correlacionar o discurso da descoberta com interesses socioeconômicos e políticos vigentes naquele momento, necessário para validar a posse e a

¹⁹ Pacheco de Oliveira (2016) ressalta que as “guerras justas”, conceito originário do direito de guerra medieval, fez parte da legislação do Estado colonial português e instrumentalizada no século XIV em Portugal que permitia que a Coroa e a Igreja declarassem guerra aos indígenas, quando houvesse impedimentos ao comércio e ao projeto de expansão territorial colonial.

exploração daquele rico território. Os relatos produzidos inicialmente pelos colonizadores têm a intencionalidade real de descrever oportunidades de exploração, vastos territórios a serem conquistados nos quais viviam pessoas culturalmente distintas²⁰ e que precisavam ser “salvas”, ou seja, dominados por meio de um processo de catequese que pudesse permitir os primeiros passos para a definitiva ocupação e dominação territorial.

A geração de riquezas na colônia nunca se baseou em um sistema econômico fechado, com recursos limitados e com papéis antagônicos, mas complementares, no processo de produção. A mais-valia não é de forma alguma o fator principal de geração de riquezas nessa sociedade, na qual os detentores do poder político jamais abandonaram as chamadas “formas primitivas de acumulação”, transformando em rotina a apropriação de recursos que constituem a base do modo de vida de populações autóctones. Em que pese a isso, tais recursos foram jurídica e administrativamente qualificados como “livres” e “não utilizados”, passíveis, portanto, de apropriação pelos colonizadores. O mito do “vazio demográfico” do Amazonas se insere nesse quadro como resultante do processo de saque e pilhagem reservado aos vencedores (Oliveira, 2016, p. 17).

Estima-se que à época dos primeiros anos do contato, quando os portugueses aportaram em terras ainda desconhecidas, havia um contingente populacional de milhões de habitantes, não existindo, portanto, um vazio demográfico ou terras desabitadas prontas para serem ocupadas. O “encontro” de diferentes povos foi marcado pelo que Carneiro da Cunha (1992, p. 12) descreve da seguinte forma:

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, "o encontro" de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microorganismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos 200 mil índios que hoje habitam o Brasil.

Uma das principais causas da drástica redução populacional dos povos indígenas logo nos primeiros anos do processo de colonização e invasão territorial se deu primordialmente às várias epidemias decorrentes do contato com os colonizadores, das quais destacam-se a varíola, o sarampo, a coqueluche, o tifo, a gripe, a difteria, dentre outras. Mas atribuir o drástico decréscimo populacional às epidemias é deixar de contextualizar a ação decisiva dos

²⁰ Na carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1500, ele descreve os índios da seguinte forma: “Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas (...) A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência”.

colonizadores, entre os quais elencamos os administradores coloniais, exploradores, colonos e missionários jesuítas.

Enquanto os administradores coloniais viam os índios enquanto possibilidade de mão-de-obra local que servisse ao empreendimento colonial, aos religiosos coube a “missão salvadora” de almas “pagãs”, que consistia não somente na conversão dos índios ao cristianismo, mas na subjugação completa a uma ordem de organização que envolvia subtrair destes todas as suas características socioculturais, forçando-os a uma política de concentração de indivíduos confinados em aldeamentos que acabavam por favorecer a proliferação de epidemias. Nesse contexto, Carneiro da Cunha (1992, p. 13-14) explica que:

Particularmente nefasta foi a política de concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias, sem, no entanto, garantir o aprovisionamento. O sarampo e a varíola que, entre 1562 e 1564, assolaram as aldeias da Bahia fizeram os índios morrerem tanto das doenças quanto de fome, a tal ponto que os sobreviventes preferiam vender-se como escravos do que morrer à míngua (Carneiro da Cunha, 1986). Batismo e doença, (...), ficaram associados no espírito dos Tupinambá (...). Mas não foram só os microorganismos os responsáveis pela catástrofe demográfica da América. O exacerbamento das **guerras indígenas** provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha que enfrentar os habitantes (...), a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios (grifo próprio).

As péssimas condições a que eram submetidos fisicamente se estendia também à violência sociocultural. Índios de diversas etnias (inclusive os declaradamente inimigos), falantes de diferentes línguas, advindos de diferentes costumes, sendo compelidos a se descaracterizar culturalmente em nome de um projeto colonizador que negava a existência social e étnica desses indivíduos eram obrigados a conviver em uma mesma localidade. A visão etnocêntrica que marcou o contato entre o colonizador e os diversos povos indígenas tirava destes não somente a sua humanidade, mas também a sua culturalidade.

Um dos primeiros elementos desse processo de dominação se deu com a própria denominação genérica que determinou que aqueles povos iriam ser chamados de indígenas, ou seja, uma diversidade de mais de 900 povos distintos, cada um com seus próprios modos de vida, crenças, costumes e línguas, tiveram suas identidades específicas açambarcadas pela generalidade cunhada pelo colonizador que, ao denominá-los de índios, tira deles suas

características identitárias próprias²¹, e disso se tratou um dos principais aspectos da colonização – a **invisibilidade**²² do “outro”.

Era preciso criar uma justificativa para a conquista, a qual se deu por meio de uma narrativa que enfatizava as características classificadas pelos colonizadores como estranhas e inumanas. Embora se saiba que o estranhamento cultural²³ tenha se dado tanto pelos colonizadores quanto pelos nativos, historicamente a visão que prevaleceu foi a do europeu colonizador.

O colonialismo que se configurou na América, particularmente marcado pelos portugueses através de uma narrativa calcada num discurso colonial, denominado por Bhabha (1996, p. 103) de “fixidez na construção ideológica da alteridade”, criou um estereótipo generalizador que encapsula diferentes organizações socioculturais, atribuindo características generalizantes que serão reificadas durante o colonialismo e o pós-colonialismo.

A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido (Bhabha, 1996, p. 103).

Historicamente, os povos indígenas foram submetidos a contínuos processos de extermínios, seja material ou imaterial, cuja chancela do Estado se fazia presente por meio de ações que corroboravam a prática de dizimação étnico-cultural dos índios. Extermínio e genocídio são partes de uma colonização legitimada por uma prerrogativa etnocêntrica pautada na ideia de um ocidente “civilizado” em contradição a um “novo mundo” selvagem que, ao mesmo tempo, fascinava e horrorizava o velho continente.

A Europa construiu um discurso que validava a ação colonial sobre povos indígenas, em que transformou por intermédio da força o cenário étnico-cultural do continente americano. A exploração econômica, apoiada por um controle político, se apresenta como outra característica acentuada do processo de colonização e teve consequências marcantes para os povos indígenas.

²¹ Características identitárias próprias estão relacionadas a aspectos culturais específicos de um determinado povo, como a língua, a cultura, o sistema de normas e regras sociais, a organização política e econômica, as crenças, os códigos morais, enfim, um conjunto de elementos que constituem uma determinada sociedade.

²² O processo de invisibilização consiste no não reconhecimento da existência de sujeitos ou grupos sociais, ou comunidades, que são considerados irrelevantes e/ou insignificantes.

²³ Estranhamento cultural é utilizado para demarcar que durante o encontro entre diferentes culturas há um processo de estranhamento ou espanto com aspectos socioculturais aos quais uma determinada cultura não estaria familiarizada.

Teóricos como Locke, considerado pai do liberalismo, embora não tivesse em suas reflexões o intuito de se aprofundar na questão da colonização, no Segundo Tratado do Governo Civil (1690), ressalta que os europeus eram primordialmente diferentes dos povos que habitavam os territórios em processo de conquista. Esse autor considerava os europeus como exemplo de sociedade em seu estado de natureza, argumento esse que poderia ser utilizado como uma justificativa da colonização, extermínio e o que mais interessava aos colonizadores europeus, a tomada e conquista de seus territórios.

Já a classificação dos povos indígenas enquanto “selvagens” gerou estereótipos que demarcaram tanto as ações político-administrativas direcionadas aos povos indígenas, quanto permearam o imaginário da sociedade colonial, que atravessou a história e se reificou em discurso presente na contemporaneidade. Por conseguinte, é interessante trazer as reflexões de Laplantine (2007, p. 41) que apontam:

Entre os critérios utilizados a partir do século XIV pelos europeus para julgar se convém conferir aos índios um estatuto humano, além do critério religioso do qual já falamos, e que pede, na configuração na qual nos situamos, uma resposta negativa (“sem religião nenhuma”, são “mais diabos”), citaremos: a aparência física: eles estão nus ou “vestidos de peles de animais”; os comportamentos alimentares: eles “comem carne crua”, e é todo o imaginário do canibalismo que irá aqui se elaborar; a inteligência tal como pode ser apreendida a partir da linguagem: eles falam “uma língua ininteligível”. Assim, não acreditando em Deus, não tendo alma, não tendo acesso à linguagem, sendo assustadoramente feio e alimentando-se como um animal, o selvagem é apreendido nos modos de um bestiário. E esse discurso sobre a alteridade, que recorre constantemente à metáfora zoológica, abre o grande leque das ausências: sem moral, sem religião, sem lei, sem escrita, sem Estado, sem consciência, sem razão, sem objetivo, sem arte, sem passado, sem futuro.

Essa qualificação do indígena enquanto “selvagem”, caracterizando-o a partir da “falta”, é fundamental para se entender o direcionamento da política administrativa colonial portuguesa, calcado num cenário de violência e usurpação. Ao não reconhecer, por exemplo, a organização política dos povos indígenas, afirmando que estes eram povos sem Estado e sem lei, criava-se uma justificativa de dominação sem precedentes, transformando-os em incapazes de direcionar o próprio destino e construir a própria história.

Com o advento do evolucionismo social, o “selvagem” cedeu lugar ao “primitivo”, que numa escala evolutiva, seria o ancestral do civilizado e corresponderia a sociedades que não conseguiram se desenvolver, sendo como uma espécie de infância da humanidade. Construiu-se uma ideologia da inferioridade, manifestada nas relações estabelecidas entre Estado e povos indígenas e expostas em muitas das políticas elaboradas ao longo da história.

Era necessário governá-los (como se estes povos não tivessem suas estruturas de governança), evangelizá-los (como se não tivessem suas próprias crenças religiosas), ensiná-

los a falar uma língua compreensível (a do colonizador, para assim desculturalizá-los) e inseri-los na lógica econômica mercantil que regia os Estados absolutistas europeus, além de transformá-los em trabalhadores úteis para o sistema colonial, mesmo que para isso fosse necessário escravizá-los.

E, assim, foram sendo estabelecidas as bases que configuravam as relações entre indígenas e Estado, permeadas por negociações e confrontos, compondo-se como um tipo de colonialismo alicerçado em diferentes meios que objetivavam limitar a capacidade de manutenção cultural desses povos.

No encontro entre alteridades, uma característica macro se tornou decisiva na relação estabelecida entre colonizadores e povos nativos: o Estado como demarcador de poder, que dava aos portugueses um caráter de superioridade com relação às “nações de gentios”.

Ressalte-se que, mesmo diante da conquista, das epidemias, das negociações e do estabelecimento de acordos com os colonos, os indígenas, através de suas ações foram estabelecendo as bases sobre as quais a coroa portuguesa desenvolveria sua política de administração colonial, em que aos diversos povos foi necessário criar estratégias de relacionamento que acabaram por se alicerçar nos seguintes aspectos: na catequização, na cooptação, no estabelecimento de acordos e no extermínio (as chamadas “guerras justas”).

A arbitrariedade do contato ficou evidenciada na forma pela qual os colonizadores subjogavam os povos nativos num intensivo processo de dominação. Nesse processo, muitos povos foram não somente extintos como também foram sendo obrigados a abandonarem a própria cultura para se sujeitar à cultura do opressor.

A aculturação, o genocídio e etnocídio foram marcas das consequências das diversas ações de dominação a que foram submetidos os povos indígenas. Viveiros de Castro (2020) reflete sobre etnocídio e genocídio, ressaltando que:

(...) etnocídio não se caracteriza pelos meios, mas pelos fins. Ele é um processo que visa a destruição sistemática do modo específico de vida (técnicas de subsistência e relações de produção, sistema de parentesco, organização comunitária, língua, costumes e tradições) de povos diferentes, sob estes aspectos, do povo, agência ou Estado que leva a cabo a empresa de destruição. Se o genocídio consiste na eliminação física deliberada de uma etnia, povo ou população, o etnocídio visa o “espírito” (a moral) de um povo, sua eliminação enquanto coletividade sociocultural diferenciada. Naturalmente, o genocídio é um dos meios mais eficazes de cometer o etnocídio — já que é um meio suficiente para tal fim —, mas não é um meio necessário. Ademais, os dois crimes podem se combinar, como se deu no caso do genocídio dos judeus (e outros “não-arianos”, tais os ciganos) perpetrado pelo nazismo, quando não só milhões de seres humanos deste povo foram friamente assassinados, como todo traço, comportamento ou objeto cultural identificado, corretamente ou não, como “judeu”, foi banido e obliterado pelo governo nazista (literatura, obras de arte, trabalhos científicos, língua, habitações etc.) (Viveiros de Castro, 2020, p. 2).

A administração colonial no Brasil não se deu de forma aleatória e improvisada, visto que se constituía enquanto um projeto articulado e pautado em objetivos específicos de tomada e fixação no território, exploração e extração de riquezas. E, nesse caso, era preciso dominar os povos que viviam nos territórios em processo de colonização. Para isso, era necessário construir ações ou políticas voltadas para lidar com os indígenas e que, efetivamente, representassem os interesses do Estado.

Historicamente, pode-se afirmar que as políticas indigenistas²⁴ se oficializam a partir da institucionalização de um dos primeiros documentos que trata da relação entre povos indígenas e Estado colonial português, denominado “Diretório de Pombal” ou “Diretório dos Índios”, elaborado em 1755 e instituído em 1757 por Dom José I, rei de Portugal, através de seu ministro, Marques de Pombal. Podemos considerar o Diretório de Pombal como a primeira política oficial do Estado para com os povos indígenas. O principal objetivo desse documento era manter controle sobre os povos indígenas e estabelecer diretrizes no sentido de integrar e incorporar os indígenas à sociedade colonial.

Essa Lei, composta por 95 artigos, tratava, especificamente, da forma como o Estado colonial português lidaria diretamente com os povos indígenas no processo de colonização. Em termos de administração colonial, o Diretório de Pombal tinha por objetivo construir uma sociedade colonizada que pudesse se tornar um instrumento de uso para a empreitada da colonização, assim estando ligada somente às necessidades da grande economia da metrópole.

A política indígena instituída pelo Marquês de Pombal tinha uma função de atender aos interesses da Coroa portuguesa, assim como minimizar a pressão exercida pelos colonos que queriam o fim da influência e ação religiosa sobre os índios, reforçando, portanto, o caráter eminentemente colonial do diretório. Outro ponto a se destacar e ressaltar do documento diz respeito à importância dada ao processo de escolarização como sendo de responsabilidade da Coroa portuguesa, passando assim para a gerência do Estado.

A escola seria a responsável por fazer com que os índios aprendessem português, assim como os costumes, as tradições, as regras e as normas do colonizador e pudessem ser transformados em trabalhadores úteis ao interesse do sistema colonial. A intenção do processo de escolarização era a inserção da lógica de organização social, cultural e política dos europeus,

²⁴ **Políticas indigenistas** podem ser entendidas enquanto ações desenvolvidas por diferentes setores do Estado que tem como objeto os diversos povos indígenas que vivem no território brasileiro. Trabalha-se com a prerrogativa de que as políticas voltadas para povos indígenas são ações que estão relacionadas a determinadas áreas de atuação, nas quais destacam-se saúde, educação e proteção territorial. Dessa forma, entende-se que as **políticas indigenistas** no Brasil estão na esfera de ações político-governamentais que têm como foco de atuação os povos indígenas.

em que os indígenas internalizassem processos de produção para acumulação, para a lógica monetária, a subserviência e a submissão ao colonizador, e aos poucos fossem abandonando suas culturas.

Dentre outros aspectos importantes que merecem ser citados sobre o Diretório de Pombal, destaque-se, segundo Coelho (2007), a determinação e o estabelecimento de um plano de “civilização” dos índios, que tentava nesse momento romper com as missões jesuíticas e se pautava em princípios laicos, como o trabalho, além de assegurar a liberdade aos índios, o uso exclusivo da língua portuguesa, sendo proibido o uso das línguas indígenas ou da língua brasileira (conhecida como Tupi ou língua geral) – punível com morte a quem desacatasse.

O Diretório também estimulava o casamento entre índios e colonos com o objetivo de promover a incorporação do índio à sociedade dos brancos, no sentido de possibilitar o povoamento e a defesa do território colonial. Precisamente, o Diretório de Pombal aponta o caminho tomado pela administração colonial e pelo Estado português com relação aos povos indígenas, indicando uma característica que vai perdurar durante todo o processo de relação entre Estado e povos indígenas, qual seja, o de negar a estes povos o direito originário às suas terras, além de não serem respeitados e considerados em sua especificidade étnica, não existindo enquanto sujeito, indivíduo, ser humano.

No caso dos povos indígenas, embora se considere o Diretório de Pombal ou Diretório dos Índios como a primeira política oficial do Estado para com os índios, é fundamental que se destaque o caráter assimilacionista e integracionista impregnado no discurso do documento e que acabou por influenciar e pautar as políticas manifestadas no período do Brasil monárquico (quando se torna de fato uma Estado autônomo) e posteriormente no período republicano (quando o Brasil deixa a monarquia para se tornar uma República presidencialista).

1.5 O Estado brasileiro e o paradigma da integração e assimilação dos povos indígenas

No processo de constituição de um projeto político de formação do Estado brasileiro, a relação com os povos indígenas foi marcada por violência e conflitos. Tratados como “selvagens” que precisavam ser “domesticados” e “civilizados”, todas as ações do Estado brasileiro visavam fazer com que os povos indígenas, de alguma forma, servissem aos interesses político-econômicos vigentes. Os termos integração e assimilação fizeram parte não somente do discurso oficial, como também das práticas e políticas formuladas para os povos indígenas

nas diversas esferas de atuação do Estado brasileiro ao longo de diferentes momentos histórico-políticos.

Como resultado de um contínuo processo de dominação, assimilar e integrar era fazer com que os indígenas deixassem de existir enquanto povos, sendo incorporados à cultura do colonizador/dominador ao adotar elementos como a língua, a conduta moral, as crenças, os mitos, as costumes da sociedade dominante, eliminando diferenças e suprimindo especificidades e, principalmente, tornando-se trabalhadores aptos para servir às necessidades de mão-obra (barata, explorada, alienada e subserviente) que a economia brasileira precisava.

Com a independência em 1822, o Brasil tornou-se um Estado autônomo internacionalmente reconhecido, adotando um projeto de Estado-nação, aos moldes dos Estados modernos europeus, cuja homogeneidade social alicerçada na ideia de um único povo seria mais um discurso político e um ideário do que uma realidade de fato. Que lugar os povos indígenas teriam nesse recém constituído Brasil?

Ressaltando o que Oliveira (2016) descreve como “esquecimento”, quando na invenção de um Brasil (monárquico, escravocrata, dependente politicamente das aristocracias e oligarquias que rapinavam o país), os povos indígenas são praticamente ignorados na primeira Constituição brasileira, outorgada por Dom Pedro I em 1824. Porém, Oliveira (2016, p. 80) ressalta que os conflitos com os chamados “índios bravos” se convertiam numa preocupação para a elite dominante da época.

No final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, como durante todo o período colonial, o problema de como tratar os “índios bravos” era uma preocupação recorrente para as autoridades e a elite dirigente. O documento que ofereceu os delineamentos básicos para a política indigenista a ser adotada no Pós Independência foi o famoso texto “Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”, escrito por José Bonifácio de Andrade e Silva. Uma versão preliminar havia sido apresentada às Cortes Portuguesas, juntamente com cinco outros projetos similares de deputados brasileiros (o que atesta o interesse que o assunto merecia). Na primeira Assembleia Constituinte convocada no Brasil, o documento recebeu parecer favorável, e foi aprovado em 18 de junho de 1823. Apesar de não ter sido votado nem incorporado ao texto constitucional, os “Apontamentos” transformaram-se em um referencial absolutamente essencial tanto para o entendimento da legislação no período imperial quanto do próprio pensamento político e do imaginário nacional em formação (Oliveira, 2016, p. 80).

Em 27 de outubro de 1831, o Estado Imperial “exonerou de servidão os índios que assim se encontrassem naquela data” (Souza Filho, 2021, p. 88) e em 1834, com a promulgação do ato adicional nº 16, o recém-criado Império brasileiro tratou dos povos indígenas (Cunha, 1992), enfatizando a necessidade de “civilizar” os indígenas através da “catequese” e da

“domesticação²⁵”. A igreja católica é incumbida de tal missão, em que, pelo chamado “santo ofício”, traria os povos “bárbaros²⁶” para a “civilização”. Havia a prerrogativa de que os povos indígenas precisariam ser tutelados pelo Estado sendo, portanto, destituídos de sua autonomia política frente ao Estado.

A escolarização mais uma vez era vista como um aspecto fundamental no processo de integração, assimilação e domesticação dos indígenas e tinha os mesmos precedentes que o Diretório de Pombal, enfatizando a necessidade de transformar o indígena num trabalhador a serviço do desenvolvimento da nação. Incorporar os indígenas à sociedade nacional significava, dessa forma, transformá-lo em trabalhador, fazendo com que deixasse sua pertença étnica e inserindo-o na lógica do trabalho alienado e da produção para acumulação.

A Independência desencadeou um conjunto complexo de processos, associados, sobretudo, ao Segundo Reinado, que acarretaram a alteração do regime discursivo quanto aos indígenas. A atenção de políticos, legisladores e autoridades se deslocou para os “índios bravos”, que eram aqueles que impunham limites à expansão da colonização, enquanto os “mansos”, os índios coloniais, já estariam de alguma forma integrados na vida econômica e social da antiga Colônia (Oliveira, 2016, p. 83).

Nesse recém criado Brasil, as políticas de Estado replicaram as violências praticadas contra povos indígenas no processo de colonização. Na ideia de se constituir um Estado com um povo brasileiro, os indígenas estariam no imaginário social como originários e primeiros habitantes, rememorados num passado histórico, sendo ignorados, esquecidos e desconsiderados nesse novo cenário político. Os povos indígenas foram expropriados de seus territórios e em determinadas regiões eram dados como extintos ou desaparecidos. Oliveira (2016, p. 88) ressalta que:

Na sequência da Lei de Terras de 1850, as posses indígenas em áreas de antigos aldeamentos foram questionadas pelas autoridades das províncias do Norte. No Ceará, em 1863, foi decretada a inexistência de índios, e suas terras destinadas à colonização. Em Pernambuco e na Paraíba, na década de 1870, comissões de engenheiros fizeram demarcação de lotes destinados a particulares em aldeamentos então considerados extintos. Entre estes foram relacionadas terras hoje pertencentes aos atuais índios Fulni-ô, Pankararu, Potiguara, entre outros.

A estratégia discursiva oficial do Estado foi invisibilizar os povos indígenas, negando suas existências e tomando seus territórios. A violência se dava não somente no discurso da

²⁵ O termo domesticação era comumente utilizado pelo Estado colonial no sentido de demarcar os índios como “selvagens”, dando a eles uma característica animaléscia que só seria retirada com um conjunto de ações, sendo a primeira delas por via da catequização. A domesticação incluía um processo de escolarização que se caracterizava por fazer os indígenas não somente serem transformados em cristãos, mas também deixarem suas culturas, seus modos de vida, suas tradições, suas crenças religiosas e sua linguagem.

²⁶ “Bárbaro” era um termo muito utilizado para caracterizar os povos indígenas no sentido de demarcar que estavam fora da ideia de civilidade.

integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, mas também nas ações e omissões do Estado que, com suas práticas, forçava os indígenas à sujeição ao seu poder mandatário ou procurava criar estratégias de eliminação desses povos. Essa estratégia foi sendo replicada nas constituições seguintes que, além da perspectiva civilizatória, também caracterizavam esses povos como inferiores e atribuíam a ideia de que os indígenas que restavam no Brasil seriam incapazes de decidir sobre suas próprias vidas, sendo necessário, portanto, a tutela pelo Estado.

Nesse sentido, ressalta-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891, inspirada nos modelos constitucionais argentino, estadunidense e suíço. Era a constituição que representava a era republicana instaurada no Brasil em 1889 e representava os ideais positivistas/evolucionistas que se espalhavam pelo ocidente naquele momento.

Além da base positivista, a Constituição Republicana de 1891, tinha também um discurso de inspiração liberal, em que explicitava o fim da escravidão e preconizava a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Foi omissa com relação aos povos indígenas, o que acabava por representar e reforçar a ideia de que eram povos transitórios e estavam fadados ao desaparecimento e à incorporação à sociedade brasileira em formação.

A Constituição Brasileira de 1891 foi fundamental para instituir o acirramento entre os colonos e indígenas por disputa e posse de terras quando, além de não reconhecer as terras tradicionalmente ocupadas pelas populações autóctones, de forma proposital, as considerou como devolutas. Gomes (2002) ressalta que a Constituição de 1891 transferiu aos estados questões envolvendo povos indígenas, além de estabelecer que seriam dos estados a responsabilidade pela jurisdição das terras consideradas devolutas, o que diretamente implicava nas terras indígenas que não haviam sido demarcadas pelo governo imperial.

No percurso da histórica relação estabelecida com os povos indígenas, permaneceu e se acentuou o paradigma assimilacionista e integracionista adotado pelas políticas do Estado brasileiro que se manteve presente nas Constituições que se seguiram à de 1891. No entanto, ressalte-se, com relação aos povos indígenas, uma mudança fundamental presente na Constituição promulgada em 1934 como sucessora à de 1891, quando particularmente destaca o direito concedido aos indígenas sobre suas terras: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem. Permanentemente localizados sendo lhes, no entanto, vedado

aliená-las” (Brasil, 1934, art. 129). Destarte, entende-se que aos indígenas é garantido o direito à terra sob a prerrogativa de estarem permanentemente localizados (vivendo) nela.

No entanto, a Constituição de 1934 reforça o caráter integracionista e ressalta, particularmente, com relação à educação, que essa teria como pressuposto a “[...] incorporação dos silvícolas a comunhão nacional [...]” (Brasil, 1934, art. 5, XIX). A intencionalidade marcadamente forte tinha o intuito de acabar com a diversidade étnica dos povos indígenas e transformá-los em trabalhadores do campo, mão-de-obra barata, “útil” e descartável, que tanto as elites da época queriam e precisavam.

Os acirramentos de conflitos em áreas com povos indígenas eram tratados de forma repressiva e a solução era incentivar os processos considerados civilizatórios desenvolvidos por escolas missionárias. Missões religiosas eram incumbidas de “civilizar” indígenas em diversas regiões do Brasil. Algumas missões chegavam a ser instaladas em terras ocupadas por povos indígenas. Emblemático desse tipo de situação é um acontecimento histórico que se tornou simbólico do resultado dessas políticas, qual seja: um conflito ocorrido entre os Tentehar Guajajara que viviam na região de Barra do Corda, no Maranhão, e religiosos capuchinhos oriundos da Itália, que haviam implantado uma missão – com recurso do governo – em terras desse povo.

O objetivo da missão era catequizar através da escolarização, além de transformar os indígenas em trabalhadores do campo, tornando-os assim a mão-de-obra barata e “útil” que o Estado tanto almejava. A missão designada de São José da Providência de Alto Alegre foi fundada em 1897 e, segundo Gomes (2002), o trabalho envolvia educar jovens meninos Tentehar com idade a partir de 14 anos e que eram oriundos de 18 aldeias da região.

A estratégia missioneira dos capuchinhos se baseava, ou melhor, recendia ao pensamento dominante do século XIX que juntava as noções de catequese e civilização. Não adiantava só ensinar a palavra de Deus sem mudar os costumes dos índios. (...) Assim, para catequizar e civilizar índios eles concluíram que teriam que agir no sentido de desestruturar suas sociedades e suas culturas. Um dos pontos cardeais desse projeto está explicitado no livro de correspondência da missão de Alto Alegre, quando declara de suma importância “desmembrar as aldeias indígenas e reduzi-las a grupos familiares” (Gomes, 2002, p. 267).

A missão passou a interferir na vida dos indígenas, reforçando que as aldeias deveriam ser desmembradas e só poderiam ser batizados os indígenas que garantissem não retornar mais às suas comunidades, além de serem obrigados a estabelecerem casamentos monogâmicos e abençoados pelos ritos católicos e só poderiam se ausentar da missão com autorização dos frades. Os indígenas viviam na missão em regime de internato e foram submetidos a um sistema rígido de escolarização, controlado por horários que deviam ser rigorosamente cumpridos.

Quando as regras da missão eram infringidas, os indígenas acabavam sendo punidos com castigos corporais.

Em 1900, um acúmulo de acontecimentos, dentre eles a morte por um surto de varíola que vitimou 28 meninas Tentehar, resultou, em 13 de abril de 1901, num evento conhecido pelos regionais por “massacre de Alto Alegre”. Liderados pelo Tentehar Guajajara João Caburé, um grupo de guerreiros acompanhados por suas mulheres e filhos atacaram a missão quando ocorria a celebração da missa e mataram todos os que ali estavam, entre padres, freiras e regionais. Segundo Gomes (2002, p. 270-271):

O incidente é conhecido na região como “o massacre de Alto Alegre”. Os Tenetehara o denominam simplesmente “o tempo, ou o barulho do Alto Alegre”. Na verdade, este acontecimento constituiu a última grande rebelião indígena contra o mundo civilizado que os envolvia e compungia à condição de servos, vassallos, ou cidadãos de terceira classe, para serem dissolvidos na massa subserviente de pobres sem terra. Não se pode ter certeza sobre o quanto os Tenetehara estavam conscientes dessa condição sociopolítica, mas certamente suas narrativas mítico-históricas os impeliam a não aceitar passivamente tais condições.

O resultado desse evento foi uma animosidade e acirramento das relações interétnicas na região, particularmente entre regionais e indígenas. O Estado agiu de forma repressiva, empreendendo incursões de captura dos indígenas envolvidos no acontecimento. Ao todo 34 indígenas foram presos, entre eles o líder João Caburé, que mais tarde foi assassinado na prisão. O clima de hostilidade na região refletia, na realidade, toda uma trajetória histórica de abusos e conflitos cometidos contra os povos indígenas, acirrados por disputas por territórios, pela imposição de crenças religiosas e pelo avanço dos regionais, que cada vez mais pressionavam os indígenas em suas terras.

O Estado estimulava um processo forçado de aculturação em que a única sobrevivência possível para os povos indígenas seria o abandono não somente de suas terras, como também de sua cultura, sua língua, suas crenças, seus modos de ser e de viver. O evento de Alto Alegre, um triste acontecimento histórico, é um exemplo da violência que marcou as estruturas das relações interétnicas entre indígenas e não indígenas, acirrado por um Estado pautado num discurso político ideológico que rejeita e inferioriza os povos indígenas²⁷.

²⁷ Para conhecimento, o local onde foi instalada a antiga Missão de Alto Alegre está incorporada no que hoje é a terra indígena demarcada Guajajara-Canabrava. Os frades e freiras capuchinhos foram considerados mártires pela Igreja Católica e têm seus rostos estampados na fachada da igreja matriz da cidade de Barra do Corda. O movimento indígena contesta que o evento seja referido pelos locais como o “massacre de Alto Alegre” e denomina o acontecimento de “a revolta de Alto Alegre”. Outro fato preponderante nesse caso foi a morte das 28 meninas Guajajara, em que as freiras não permitiram que os pais cumprissem os ritos fúnebres tradicionais de sua cultura.

Nesse âmbito, os constantes conflitos com indígenas, especificamente causados pela questão territorial, obrigou o Estado a repensar, no do século XIX e início do XX a forma como lidava com estes povos. É nesse contexto histórico que se começou a pensar na criação de um órgão específico que, de certa forma, mediasse e tratasse da relação Estado brasileiro e povos indígenas, e que também ficasse incumbido de executar ações que possibilitassem o processo de integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional. O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), nasce da idealização do então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, e é instituído pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.

A principal função desse órgão era a de “pacificar” os povos indígenas, transformando-os em trabalhadores assentados em núcleos de colonização agrícola. Pode-se afirmar que o Serviço de Proteção ao Índio – SPI foi o primeiro órgão que estabeleceu diretrizes amplas e específicas na forma como deveria ser a relação entre Estado brasileiro e povos indígenas. Ligado ao Ministério da Agricultura, o órgão teve seu Regimento aprovado pelo Decreto Nº 10.652, de 16 de outubro de 1942.

Sobre o regimento do SPI, cabe destacar alguns aspectos importantes acerca da definição e normatização das ações que deveriam ser desempenhadas pelo órgão indigenista. O primeiro aspecto consiste na ideia de atração dos povos indígenas que não tinham ainda tido contato com os brasileiros, em que uma das funções do órgão seria a de “**atrair** as tribos arredias ou hostis, impedindo hostilidades entre as mesmas e estabelecendo entre elas relações amistosas” (Brasil, 1942, art. 12, grifo próprio). O processo de atração visava a aproximação junto aos povos indígenas no sentido de introduzi-los aos costumes da chamada sociedade nacional.

A ideia de atração também representava “proteção”, visto que para o recém-criado Estado brasileiro, os indígenas não eram “civilizados” e nem estavam aptos a viver junto aos nacionais, sem antes passarem por um processo de civilização, que consistia na escolarização e catequização. Numa perspectiva protecionista, o SPI tem também como um de seus pressupostos “exercer sobre o índio, de qualquer categoria, na forma da legislação vigente, a tutela que lhe deve ser prestada pelo Estado, resguardando-o da opressão e da espoliação” (Brasil, 1942, art. 12).

O órgão afirmava estar na base de sua atuação “criar um ambiente de respeito recíproco entre o índio e o civilizado” (Brasil, 1942, art. 12), mantendo a oposição civilizado *versus* indígenas. Essa ideologia corroborava as ideologias evolucionistas que foram muito bem

aceitas por diversos meios institucionais e sociais no Brasil e que, de modo geral, defendia a ideia de um processo de evolução social linear ao qual as sociedades passavam por estágios de desenvolvimento, criando assim uma escala evolutiva que posicionava em polos contrários, sociedades classificadas como primitivas (atrasadas ou menor grau de desenvolvimento) e civilizadas (desenvolvidas).

O SPI também ficou responsável pela garantia da efetividade da posse das terras ocupadas pelos índios, podendo utilizar de meios legais para a garantia da posse de suas terras. A prerrogativa da defesa à posse territorial pelos povos indígenas era inspirada na política que países como Estados Unidos adotavam com relação aos povos indígenas. Também apontava para o início da ideia de criação e institucionalização de reservas de terras destinadas aos povos indígenas, o que na prática significaria uma espécie de compensação mínima e de garantia da diminuição dos inúmeros conflitos agrários registrados entre nacionais e indígenas.

Outro aspecto que merece reflexão e análise sobre a atuação do SPI relaciona-se às diversas estratégias para “civilizar” os povos indígenas, dentre as quais destaca-se a escolarização, que tinha como principal objetivo introduzir o português como língua majoritária entre os indígenas, assim como a inserção da lógica do trabalho. O objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores “úteis” para o desenvolvimento do Estado brasileiro, e isso fica evidenciado nas diretrizes do órgão:

[...] m) **manter escolas para o índio**; n) dar ao índio ensinamentos úteis, procurando despertar nele os sentimentos nobres, **incutir-lhe a ideia de que faz parte da nação brasileira** e, ao mesmo tempo, prestigiar as suas próprias tradições e manter nele, bem vivo, o orgulho de sua raça e de sua tribo; [...] p) **conduzir o índio ao trabalho por meios persuasivos**; q) combater o nomadismo e **fixar as tribos, despertando o gosto do índio para a agricultura e indústrias rurais** e assegurando, pelo incremento das mesmas e da **pecuária**, uma base sólida à vida econômica do índio; r) **manter trabalho** e instituições de lavoura e pecuária em grau condizente com o nível do índio, aperfeiçoando a técnica, **à medida que o índio for evoluindo socialmente**; s) envidar esforços para **melhorar as condições materiais da vida indígena**, fornecendo ao índio, quando for necessário, roupas, alimentação, instrumentos de trabalho, sementes, animais e outros recursos (Brasil, 1942, art. 12, grifos próprios).

Nesse sentido, as escolas eram instrumentos considerados civilizatórios dentro das comunidades indígenas e claramente estavam alicerçadas na perspectiva de transformar o indígena em um trabalhador nacional, destituindo-o de suas características culturais próprias, em que a ideia era mostrar-lhe que “faz parte da nação brasileira” (Brasil, 1942), e que precisa ser conduzido ao trabalho “por meios persuasivos” (Brasil, 1942), ou seja, condicionado a uma ideia de trabalho nos moldes das sociedades ocidentais industrializadas, “despertando” no

indígena “o gosto pela agricultura de indústria rurais” (Brasil, 1942). Toda a ação do SPI era a de aculturar os povos indígenas, no sentido de integração e assimilação.

A empreitada de constituir uma sociedade nacional implicava em agregar os diversos povos indígenas a esse espectro social e político chamado Brasil, desconsiderando suas etnicidades específicas, desconhecendo suas diversidades socioculturais e linguísticas e se pautando na perspectiva do desaparecimento destes em decorrência de uma possível incorporação à sociedade brasileira.

Em termos de políticas indigenistas, o SPI era regulamentado por ideias positivistas, que empregavam uma política de tratamento aos indígenas enquanto indivíduos em transitoriedade, cujo desaparecimento iminente se concretizaria com o total açambarcamento destes à “civilidade” e findando a diversidade étnica e cultural destes povos, dando unidade e universalidade à sociedade brasileira.

Outra característica preponderante era a incapacidade atribuída aos indígenas e configurada no Código Civil Brasileiro de 1917, em que foram inseridos dentre aqueles que têm uma capacidade de participação reduzida, ou seja, os denominados ‘relativamente incapazes’ e, dessa forma, os povos indígenas precisariam de proteção e caberia ao Estado o papel de mediar e tutelar os índios.

Sendo assim, para o Estado brasileiro, a emancipação dos indígenas só seria possível através de uma série de ações que os fizessem sair da condição de incapazes, e isso aconteceria através de um processo de escolarização, totalmente arraigado ao pensamento assimilacionista, em que o ensino, segundo Lima (1992), embora fosse informal, tinha o objetivo de introduzir os aspectos da cultura nacional aos indígenas, assim como de instruí-los ao mundo do trabalho, e inculcá-los traços comerciais.

Por meio da ação do SPI, a escola tutelada pelo Estado tinha por função a alfabetização de crianças e adultos indígenas, consolidando, assim, a sedentarização de vários grupos étnicos, fixando-os em territórios e aldeamentos e desestimulando o nomadismo característico de vários povos. Desse modo, o processo pedagógico que caracterizava a escola indígena centrava-se na realização de cultos cívicos (cânticos nacionalistas, apresentação de símbolos nacionais), além de aprendizado em trabalhos manuais, pecuária, agricultura e vestimentas, tornando, assim, o projeto de aculturação cada vez mais concreto.

É importante que se reforce o caráter dominador que a escola tinha, representando os interesses do Estado republicano brasileiro, que continuava a negar a etnicidade dos povos indígenas. Nesse sentido, cabe retomar um pouco mais a discussão acerca da etnicidade. A

contribuição que Barth (1998) traz é importante para a compreensão dessa questão, quando afirma que esta é uma forma de organização sociocultural baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem social. A etnia está atrelada a povo, a pertencimento étnico e a construção de identidade validada pela interação social e pela incorporação de signos/símbolos culturais socialmente demarcadores de uma comunidade étnica.

Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade: aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores *identificam-se e são identificados pelos outros* na base de *dicotomizações Nós/Eles*, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma *origem comum e realçados* nas interações raciais. Se tal definição não apresenta resposta a priori para a questão da gênese e da persistência dos grupos étnicos, ela permite que se identifiquem os problemas-chave que, qualquer que seja o tipo de abordagem utilizado, encontram-se de modo recorrentes nas problemáticas da etnicidade: O problema da atribuição categorial pela qual os atores *identificam-se e são identificados pelos outros*; O problema das fronteiras do grupo que servem de base para a *dicotomização Nós/Eles* (Poutignat, 1998, p. 141).

A etnicidade negada aos povos indígenas pelo Estado republicano brasileiro e que precisava ser extirpada através de ações que os destituíssem de suas identidades étnicas se tornou um projeto governamental. A dicotomização apontada por Poutignat (1998) precisava ser superada e, nesse sentido, é que se percebe a força da ênfase protecionista a ser implementada pelo SPI que residia na educação enquanto via de acesso à incorporação, isto é, abrangendo tanto atividades físicas, quanto ensino agrícola e moral e cívica. Lima (1992) aponta que, nesse caso, propõe-se uma verdadeira ‘pedagogia da nacionalidade’ e do ‘civismo’.

Em 1937, a promulgação de uma nova constituição refletia uma série de transformações político sociais pela qual atravessava o país. Com relação aos povos indígenas permanece e se acentua a perspectiva assimilacionista e integracionista reforçando a perspectiva de transformar os indígenas em trabalhadores agrícolas.

Nesse período, a escolarização tinha o papel fundamental de disseminar a disciplina entre os indígenas, no sentido de obediência cívica, com forte viés nacionalista, além de incentivar a formação para o trabalho, objetivando não somente agregar o índio à sociedade brasileira num processo de incorporação, como também de fazer dele força produtiva para o novo modelo de Estado que Getúlio Vargas idealizava (Saraiva, 2016). O discurso cívico que impregnava as práticas docentes nas escolas indígenas tinha um padrão que consistia em professores não indígenas ministrando aulas que objetivavam a alfabetização e a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais prontos para “servir ao progresso e desenvolvimento” da chamada Pátria Brasil.

O viés liberal incutido no discurso e na prática das políticas indigenistas se mostrava evidenciado nos postos do SPI, os quais geralmente ficavam instalados em aldeias indígenas e acabavam funcionando também como estabelecimentos de ensino primário para adultos e crianças, tanto diurno quanto noturno e priorizavam o ensino do português e de técnicas agrícolas. Nesses locais, o material didático utilizado era o mesmo utilizado nas escolas rurais de localidades próximas às aldeias, os funcionários do órgão muitas vezes assumiam o papel de professores e, além de não serem indígenas, não falavam a língua nativa dos povos com os quais trabalhavam.

A lógica desenvolvimentista desse período acentuava a ideia de que o progresso viria a partir da exploração das riquezas naturais do Brasil, criando uma dicotomia entre desenvolvimento *versus* natureza. Os indígenas, considerados como imbrincados à natureza, e muitas vezes considerados “selvagens”, eram caracterizados numa perspectiva negativa, sendo relacionados à atraso e entraves ao progresso pretendido pelo Estado que buscava a exploração da natureza, o incentivo à agropecuária e a industrialização como meios de alcançar o desenvolvimento almejado.

A constituição de 1964, promulgada em plena ditadura militar, teve início com o golpe militar que destituiu João Goulart do poder e, no tocante aos povos indígenas, além de manter o viés integracionista e assimilacionista, passou a adotar o discurso político de considerar os povos indígenas em transição e fadados ao desaparecimento. Com relação à posse da terra, a Constituição de 1964 determina no art. 4 que: “Incluem-se entre os bens da União as terras ocupadas pelos silvícolas”. E ainda, em seu artigo 186: “É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes” (Brasil, 1967).

As mudanças ocorridas nas políticas indigenistas ganham um novo capítulo quando em 1967, em substituição ao SPI, o governo ditatorial cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que tinha como uma das suas principais missões cuidar da tutela dos indígenas, uma vez que o SPI vinha sofrendo sérias denúncias de venda e incentivo à grilagem e ocupação ilegal de terras, assim como também estava sendo acusado de incentivar e praticar genocídio contra os povos indígenas.

A recém-criada FUNAI, tinha internalizada em suas ações o discurso desenvolvimentista impresso nas ações do governo da ditadura militar. Também se tornou responsável pelo modelo oficial de educação escolar para povos indígenas e instituiu uma

parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)²⁸, que estava instalado no Brasil desde 1956, e que objetivava formar linguistas missionários que falassem ou aprendessem as línguas indígenas no sentido de fazer a tradução do novo testamento para estes povos. A FUNAI desempenhou um papel importante no projeto de “integração” dos povos indígenas à economia nacional e, assim, prosseguiram com a oferta de uma educação básica cuja finalidade era a de implementar esse pressuposto.

Em 1970, com a instituição do Plano de Integração Nacional - PIN, cujo lema era “integrar para não entregar”, o governo da ditadura militar propagandeava a ideia de que o principal objetivo do plano era povoar o grande “vazio demográfico” que era a Amazônia, desconsiderando os povos indígenas que ocupavam os territórios amazônicos (Araújo *et al.*, 2016). O PIN previa projetos ambiciosos e que demandavam altos investimentos e grandes impactos sociais e ambientais. Dentre estes grandes projetos, é importante citar a construção de hidrelétricas, rodovias, como a Transamazônica, ferrovias, como a Ferrovia Norte-sul e a Estrada de Ferro Carajás, além de projetos de mineração e também latifundiários para a agropecuária.

Essa lógica acompanhou todo processo de relação entre povos indígenas e Estado, fazendo parte de ações oficiais e políticas. Um dos últimos documentos que explicita esse princípio está configurado no Estatuto do Índio – Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 – instituído em plena ditadura militar no Brasil, no qual encontramos a exposição de quais os mecanismos adotados pelo Estado viabilizariam, de fato, esses processos de assimilação e aculturação dos povos indígenas.

O Estatuto do Índio é um dispositivo legal que está associado à própria existência da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (órgão indigenista, então vinculado ao Ministério da Justiça, pelo Estado brasileiro em 1967, em substituição ao anterior Serviço de Proteção ao Índio/SPI) e representava o contexto político, econômico e ideológico da época. Logo no primeiro artigo, já apresenta o ideário integracionista: “Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura

²⁸ O *Summer Institute of linguistics* veio para o Brasil em 1956. Era uma instituição religiosa que tinha caráter missionário e possuía um rol de linguistas que tinham por principal objetivo registrar as línguas indígenas e traduzir a Bíblia para suas línguas nativas. O SIL entrou no Brasil através de uma parceria firmada com o Museu Nacional, no sentido de incentivar as pesquisas científicas sobre línguas indígenas. No entanto, à medida de acentuavam suas permanências nas aldeias, os linguistas missionários começaram a desenvolver cartilhas e trabalhar na educação para o ensino bilíngue de transição para alguns povos indígenas. Essa transição representava o processo de aculturação a que os povos indígenas estavam sendo continuamente expostos e submetidos.

e **integrá-los**, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (Brasil, 1973, grifos próprios).

O Estatuto apresenta, inclusive, níveis de integração dos indígenas, classificando-os enquanto “isolados”, “em vias de integração” ou “integrados”. Embora a Constituição de 1988 tenha reconfigurado oficialmente o tratamento discursivo dado aos povos indígenas, eliminando os conceitos de assimilação e integração e adotando o reconhecimento e respeito à diversidade cultural dos indígenas como máxima constitucional, a Lei 6.001 ²⁹ nunca foi oficialmente revisada e alterada.

A integração e a assimilação dos povos indígenas no intuito de transformá-los em trabalhadores para o “progresso e desenvolvimento” não era apenas um *slogan* ideológico, mas uma prática alicerçada por projetos desenvolvimentistas que desconsideravam e negavam aos indígenas suas formas próprias de existência. Processos educacionais no sentido de “abrasileirar” os indígenas desenvolvidos primariamente pelo SPI foram continuados pela FUNAI.

Sobre isso, um professor indígena da Terra Indígena Rio Pindaré (Bom Jardim – MA), ao refletir sobre como funcionava a escola dentro da sua comunidade antes das novas políticas de educação, afirmou que “a escola, na comunidade indígena, era uma máquina de fazer branco (...) e a gente era proibido de falar na língua” (coleta de dados realizada em 06/05/2022).

É importante que se ressalte que somente na história recente do Brasil, mais especificamente no período que culminou em sua redemocratização, pós-1988, que o discurso e as práticas do Estado brasileiro foram reconfigurados e a ênfase passou a ser expressa na retórica do respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas (manifestado primariamente na Constituição Brasileira de 1988 e posteriormente nas formulações das políticas indigenistas³⁰).

²⁹ Em 2009, a Comissão Nacional de Política Indigenista, vinculada ao Ministério da Justiça, lançou a proposta de um novo Estatuto do Índio, a qual nunca chegou a ser oficialmente aprovada e regulamentada. Durante a gestão do Governo Bolsonaro (2019-2022), a ideologia da assimilação e integração voltou a ser acionada em falas e discursos oficiais – tanto do então presidente, quanto de gestores ligados ao governo, e o projeto de instituição de um novo estatuto do índio não foi colocado como pauta prioritária de discussão do governo com relação à questão indígena. Nesse período, tramitou no Congresso duas propostas de lei que alteram o texto da Constituição (1988): (i) a PEC 490, alicerçada na tese jurídica do “marco temporal” que defendia uma alteração na política de demarcação de terras indígenas no Brasil em que um povo indígena só poderia reivindicar direito sobre uma terra se já estivesse ocupando-a no momento da promulgação da Constituição Federal de 1988; e (ii) a PL 191/2020 que defende a mineração em terras indígenas.

³⁰ A Constituição da República Federativa do Brasil destinou o Capítulo VIII Dos índios, cujos artigos 231 e 232 se referem exclusivamente à sua forma de organização social, cultural e territorial. Depois da Constituição foram criadas políticas específicas destinadas aos indígenas nas áreas de educação (MEC), saúde (FUNASA) e território (FUNAI).

No entanto, é necessário problematizar até que ponto um discurso que remete à perspectiva do pluralismo sociocultural é de fato posto em prática no que se refere às ações de Estado, considerando especificamente que toda a relação histórica estabelecida com os povos indígenas foi representada por ações concretas de opressão, dominação, conflitos e do que denomina-se enquanto desigualdade discursiva, que se dá num contexto em que partes dialogam ou se relacionam sem, no entanto, terem um equilíbrio discursivo, em que um lado é detentor de um poder, seja ele, social, econômico, político, e o outro lado acaba sendo oprimido e desconsiderado nas decisões mais importantes que afetam sua vida.

A desigualdade discursiva pode estar expressa nas relações institucionais na formulação de documentos oficiais, como leis, decretos, políticas, em que geralmente são construídos sem um diálogo prévio e se tornam impositivos e hierarquizados. Com relação aos povos indígenas e o Estado, essa desigualdade discursiva foi historicamente construída, e isso se expressa através das contradições que estão manifestadas, não somente em suas ações, como também no discurso, seja ele proferido e expresso em documentos produzidos pelo Estado ou por meio de seus representantes e gestores.

Cardoso de Oliveira (2020) fala de exclusão discursiva, em que considera dois aspectos: o primeiro deles trata da desigual relação entre o Estado moderno e seus cidadãos, na qual este não consegue “ouvir” adequadamente suas demandas e passa a reivindicar melhor audição e inclusão cívica; o outro aspecto diz respeito à própria particularidade de Estados como o Brasil, em que a exclusão é acentuada:

(...) pela percepção de que segmentos sociais menos favorecidos não mereceriam ser ouvidos por não ter o que dizer, em vista do atribuído desconhecimento de seus direitos, que os colocaria na condição de não saber o que seria bom para eles, devendo abrir mão do direito de tomar posição em favor da Procuradoria ou de outras instituições do Estado que, assim, não só mantém a tutela dos direitos, mas assumiriam a tutela dessas pessoas.

Portanto, a desigualdade discursiva é intencional, embora em determinados aspectos ou contextos ela seja aparente, sem se apresentar de forma explícita, mesmo que esteja nas leis, nas políticas, na estrutura burocrática do Estado, na fala e nas ações de seus representantes e gestores. Esses aspectos se processam na materialidade e são compreendidos ao se refletir sobre a própria construção dialética de uma relação que teve como pano de fundo a elaboração de políticas marcadas por posições de poder que se entrelaçaram ao longo dos séculos e foram constituintes de ações que visavam a manutenção de uma desigualdade hierarquizada entre Estado e povos indígenas.

Diante disso, discutir o próprio conceito de Estado e sua configuração, assim como a constituição do Estado brasileiro em meio à existência de povos que já habitavam o território, demarcando fronteiras não somente geográficas, como também étnicas, políticas e linguísticas, é fundamental para que possamos compreender o atual contexto sociopolítico dos indígenas no Brasil. Esse contexto pode ser caracterizado por uma constante tensão que se estabelece tanto institucionalmente quanto no âmbito na formulação e implementação de políticas públicas voltadas a estes povos.

CAPÍTULO 2:

AS POLÍTICAS INDIGENISTAS DE EDUCAÇÃO E O MARCO CONSTITUCIONAL DE 1988: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CATEGORIA PROFESSOR(A) INDÍGENA

Contra as autorrepresentações idealizadoras, caudatárias da crença em uma missão civilizatória do homem branco, o investigador atual precisa remontar de outra maneira ao passado buscando compreender o surgimento das estruturas de geração de riqueza, desigualdade e expansão territorial daquilo que identificamos como o Brasil real.

(João Pacheco de Oliveira)

Neste capítulo apresenta-se uma análise sobre as políticas de Educação para povos indígenas, tendo como marco institucional a Constituição de 1988, cuja premissa tem como base o discurso do respeito à diversidade cultural, substituindo a anterior lógica integracionista e assimilacionista do Estado brasileiro. Os documentos que compõem as atuais políticas de educação estão fundamentados nos seguintes princípios: bilinguismo, interculturalidade, diferenciação e especificidade etnocultural.

Um dos pontos fundamentais da discussão sobre as políticas de educação para povos indígenas refere-se ao novo paradigma teórico-discursivo, inaugurado pós-1988, o qual suprime terminologias que remetam a assimilar, integrar e civilizar, e passa a adotar categorias que expressam respeito à diversidade étnico cultural e se apoiam na perspectiva de um projeto de escola indígena e não mais indigenista. As diretrizes educacionais para povos indígenas estruturam a forma como a educação deve ser implementada e alicerça na figura do professor(a) indígena, que a centralidade desse processo.

Considerando esse questionamento é que buscar-se-á refletir analiticamente como as políticas de educação para povos indígenas articulam a operacionalização das ações que efetivam a materialidade dos princípios e diretrizes que as regem, assim como definem e institucionalizam a categoria “professor indígena”, transformando-o em parte integrante e fundamental na concretização dessas políticas.

As reflexões e análises feitas no capítulo têm como base os documentos que compõem as políticas nas quais as atribuições do(a) professor(a) indígena são vinculadas à configuração e à estruturação da escola indígena, resultando assim em seu processo de profissionalização. Nesse sentido, entende-se que, para a análise dos documentos que compõem as políticas de educação para povos indígenas, deve-se ter o cuidado com o tempo e o contexto histórico em que foram produzidos.

As políticas são compreendidas aqui enquanto um conjunto de documentos que foram elaborados no sentido de estabelecer diretrizes, princípios, metas e objetivos que permitissem a operacionalização e a implementação das ações no sentido de materializar e efetivar a escola indígena. Refletir sobre o processo de constituição das políticas de educação para povos indígenas é estar atento ao conjunto de correlações que articulam o Estado, o cenário socioeconômico e o contexto político-ideológico que possibilitou sua elaboração.

No caso das políticas indigenistas de modo geral, parte-se do pressuposto de que estas são instrumentos de intervenção criados pelo Estado para mediar sua instável, tensa e conflituosa relação que foi sendo construída com os povos indígenas. Essa relação pode ser caracterizada pela contradição histórica que se apresenta em diferentes momentos político-econômicos, a saber: a colonização, a independência que ascende a um Estado autônomo monárquico e o republicanismo³¹.

2.1 A Constituição de 1988 e o novo paradigma discursivo de reconhecimento e respeito à diversidade: do contexto ao texto

As políticas de educação para povos indígenas pós-1988 são resultantes de um campo de luta composto por movimentos sociais indígenas que se articularam no sentido de pressionar o Estado a atender suas reivindicações por uma escola que suprisse as necessidades de suas comunidades e fosse específica, diferenciada e não mais voltada para a integração e a assimilação. Essa mudança discursiva nasce dentro de um contexto em que o Brasil passa por um processo de reconfiguração histórico-política que culmina não somente na redemocratização do país, mas também na adoção de um discurso de reconhecimento do pluralismo sociocultural.

Dessa forma, é fundamental empreender a análise crítica das normas legais que regularizam as políticas de educação para povos indígenas, dentre as quais serão priorizados o enfoque nos seguintes documentos: i) o marco político institucional da Constituição Federal de 1988 (especificamente os artigos que tratam dos direitos indígenas); ii) as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993); iii) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); iv) o Parecer 14/1999, Conselho Nacional de Educação – CNE e Conselho de Educação Básica – CEB; v) a Resolução nº 03, do CEB/MEC, de 1999; vi)

³¹ Desde que teve início a República no Brasil, que se iniciou em 1889, passou por diferentes fases: Primeira República, ou República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Populista (1945-1964); Ditadura Militar (1964-1985); Nova República (1985-dias atuais).

os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002); e vii) a Resolução nº 05, do MEC/CEB de 22 de junho de 2012.

O critério de seleção dos documentos elencados se deu no sentido de tentar construir uma certa linearidade no processo de análise, entendendo a Constituição de 1988 como um marco político institucional na relação estabelecida entre Estado brasileiro e povos indígenas, mas que só foi possível como decorrência de um processo de lutas e organização do movimento indígena que se articulou no sentido de pressionar o governo a reformular as bases de suas políticas indigenistas.

O parecer e as resoluções MEC/CEB indicam as diretrizes das políticas de educação para povos indígenas, assim como apontam como se darão as bases operacionais para sua implementação e execução, e especificamente no caso da Resolução nº 05, que atribui à categoria “professor(a) indígena” o caráter profissional. As Diretrizes e os Referenciais são documentos normativos e formativos que apresentam princípios, instituem metodologia, reforçam o discurso do respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, além de estabelecer os principais objetivos e metas de suas políticas.

Ao analisar os documentos elencados, pretende-se entender quais princípios regem as políticas e como os documentos tratam a profissionalização do(a) professor(a) indígena. O pressuposto do estudo aqui proposto é analisar as políticas enquanto documentos que possuem uma história, um contexto de elaboração, assim como um discurso político-ideológico que influencia sua formulação.

Ao analisar políticas educacionais, Shiroma e Evangelista (2019) indicam que dentre as diversas questões que devem ser consideradas, é fundamental que se perceba que as “contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação” (p. 83) e estão atreladas a um conjunto de relações que envolvem trabalho e capital e como o Estado formula essas políticas a partir de um processo de correlação de forças determinadas por interesses do capital. Nesse intuito, é importante investigar: Qual o discurso preponderante que alicerça e consolida as políticas de educação para povos indígenas? Qual o paradigma conceitual desse discurso? Como podemos perceber os interesses do capital incidindo sobre as diretrizes que balizam as políticas indígenas?

Os documentos devem ser tratados em sua empiria, além de serem inquiridos e conceituados, e não pensados como verdadeiros em absoluto. Evangelista e Shiroma (2019, p. 84-85) destacam que na análise sobre documentos que compõem políticas:

Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção. Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Analisar um determinado documento que constitui uma política específica ajuda a compreender os mecanismos que estão por trás de sua lógica e que não se apresentam de forma imediata. No caso das políticas elaboradas para povos indígenas, muitas vezes o discurso totalmente oposto ao que era oficialmente elaborado antes de 1988, pode trazer uma armadilha, fazendo construir elaborações idealistas sobre essas políticas, “apaixonadas” e acrílicas.

Por isso, é importante o extremo cuidado em entender o contexto, investigar as recorrências de determinados termos e até mesmo a supressão de outros, para conseguirmos desvelar algumas das muitas camadas que estão submersas nos discursos que as constituem. As políticas de um Estado se convertem em ações que têm fundamentos e objetivos direcionados. Nesse sentido, um dos primeiros movimentos de análise das políticas será o de verificar como “professor(a) indígena” figura nos documentos que compõem as políticas e que estão sendo aqui investigadas.

Dessa forma, é fundamental elaborar um processo de categorização do(a) professor(a) indígena, entendendo que as categorias não podem ser pensadas enquanto construções aleatórias, visto que os sujeitos que as elaboram, o fazem enquanto estruturas da razão correlacionadas ao mundo real, sendo, portanto, elementos reais, totais, dinâmicos e concretos (Lukács, 2013).

As políticas de educação para povos indígenas são resultantes de todo um processo de articulação, luta e organização das pautas indígenas levantadas pelo movimento indígena nas duas décadas que antecederam a redemocratização do país e a consequente promulgação da Constituição de 1988. Baniwa (2006, p. 58), com base na definição mais usada por lideranças indígenas, define movimento indígena como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”.

Na pauta de reivindicações do movimento indígena deve-se ter em perspectiva de que diversos representantes de diferentes etnias entram em consenso para que juntos possam, em

uníssonos, exigir seus direitos. Porém, para Baniwa (2006, p. 58), a organização indígena e o movimento indígena devem ser entendidos como coisas distintas:

Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente.

A diferenciação apontada por Baniwa (2006) é importante para que se entenda que enquanto o movimento indígena se configura numa articulação institucionalizada e oficializada juridicamente, a organização indígena se dá no chão da aldeia, com representantes indígenas, que mesmo não filiados oficialmente à movimentos institucionalizados, conseguem mobilizar seu povo em torno de uma pauta importante para sua comunidade.

Com relação ao movimento indígena organizado e institucionalizado, Oliveira (2016) ressalta que as décadas de 1970 e 1980 foram períodos em que o movimento indígena se articulou por meio de encontros e reuniões que configuraram as chamadas Assembleias Indígenas, nas quais foram levantadas pautas de interesse dos povos indígenas, principalmente no concernente à demarcação de suas terras e assistência à saúde e educação.

Oliveira (2016) também reforça que entre 1980 a 1984 chegaram a acontecer 42 encontros desse tipo e que essas Assembleias passaram a contar não somente com lideranças indígenas, mas também com representantes de outros movimentos sociais, antropólogos e pessoas ligadas às causas indígenas. Representativa desse cenário, despontou no início dos anos de 1980, a União das Nações Indígenas (UNI), um movimento apoiado por antropólogos, indigenistas, entidades ligadas à ala progressista da Igreja Católica³², especificamente o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), além de organizações não governamentais.

A UNI foi capitaneada por um grupo de jovens estudantes indígenas que assumiram o protagonismo das lutas indígenas e começaram um processo de articulação e mobilização de suas comunidades no sentido de dar voz às suas reivindicações (Baniwa, 2006). Ressalte-se que a UNI foi considerada um importante movimento organizado no Brasil e se articulou intensamente junto a entidades prestigiadas, como por exemplo, a Sociedade Brasileira para o

³² Rocha (2013, p. 65) afirma que a Igreja católica passou por uma reformulação, principalmente com o surgimento de uma ala progressista que a transmutou de “apoiadora do Golpe de 1964 e apoiadora do regime que logo se instaurou”, para uma igreja que se aliou a movimentos sociais populares de base e passou a militar em defesa de bandeiras pró direitos humanos e reconstitucionalização.

Progresso da Ciência (SBPC), além de construir uma importante rede de relações internacionais. Sobre isso, Deparis (2007, p. 93-94) destaca que:

(...) em 1981 a União das Nações Indígenas esteve no Equador na conferência organizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e na Conferência realizada pela (UNESCO) na Costa Rica. Estes encontros estavam inseridos num contexto frutífero de discussões e nas perspectivas da construção de alternativas para as comunidades indígenas latino-americanas. Outros momentos de inserção dos representantes indígenas aconteceram no continente europeu, quando membros da entidade participaram em conferência promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada na Suíça em 1981; posteriormente, em 1982 a UNI se fez presente no Congresso Indígena da Colômbia e na Assembleia Mundial da Primeira Nação Indígena Canadense e; no Seminário Indígena do Peru e em 1986, além da Assembleia Indígena da América do Sul realizado na Argentina.

Esse cenário de articulação foi fundamental para que no processo de elaboração da primeira Constituição Brasileira pós ditadura militar, as reivindicações dos povos indígenas de fato se fizessem presentes oficialmente nos documentos legislativos, e que fossem tratados em sua diversidade étnico-cultural, e não como povos em processo de integração e assimilação e em vias de transição e conseqüente desaparecimento.

Crucial para a sobrevivência étnico-cultural dos povos indígenas, a questão territorial foi tema recorrente em suas reivindicações. A intensa mobilização que ocorreu durante o processo constituinte articulado pela importante campanha “Povos Indígenas na Constituinte”, lançada pela União das Nações Indígenas, resultou, assim, na participação de indígenas na Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Para que a Constituição de 1988 se tornasse popularmente conhecida como constituição cidadã, foi necessária a organização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988, em que durante 583 dias de atividades intensivas, foram travados embates e lutas exaustivas por dois grupos que, segundo Rocha (2013), podem ser simplificados em “Sistematizadores e Centrão”, que gerou o que o autor denominou de uma espécie de “conflito-consenso” em torno das pautas que deveriam compor o texto constitucional.

No tenso e disputado jogo de interesses que a Assembleia Nacional Constituinte representou, era necessário que grupos minoritários não somente apresentassem suas pautas, mas visibilizassem sua participação. Nesse momento, é necessário destacar o tenso embate ocorrido nos bastidores da elaboração da Constituição de 1988, que contou com a atuação da ala política ultraconservadora, em oposição às demandas da ala centro-esquerda, a qual conseguiu, em alguns aspectos, instituir mudanças consideradas progressistas e que se fizeram presentes na Constituição.

Avanços no texto constitucional se fizeram presentes e foram festejados como mudanças significativas, considerando a perspectiva de um Estado recém-saído de um regime ditatorial. Como exemplos, cita-se a universalização e a democratização de direitos sociais, a ampliação de direitos trabalhistas, a garantia da igualdade de gênero, o reconhecimento da diversidade cultural, assim como a garantia a direitos específicos a minorias sociais, entre outros aspectos.

E é nesse cenário de mobilização, lutas, reivindicações, contradições entre interesses privatistas conservadores e interesses populares coletivos que, em 05 de outubro de 1988, após vinte meses de Assembleia Nacional Constituinte, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Embora considerado um importante passo para a consolidação da redemocratização do país, além de atender demandas populares e representativas de minorias étnicas e sociais, sendo considerada progressista, não conseguiu avançar em alguns aspectos.

A Constituição não traz elementos que indiquem a possibilidade de que o Brasil enfrente, através de reforma agrária, uma das suas mais funestas heranças coloniais que é a concentração latifundiária. E ao longo das décadas que se seguiram à sua promulgação sofreu uma série de emendas, além de propostas de alterações que modificaram decisivamente todos os avanços considerados progressistas à época em que foi promulgada e que estão relacionadas aos direitos sociais e das minorias.

Com relação aos povos indígenas, o texto trouxe uma referência específica aos indígenas no Título VIII – Da Ordem Social - Capítulo III – Dos Índios, composto pelos já anteriormente citados artigos 231 e 232. A partir desse momento, o Estado brasileiro inaugura um novo paradigma discursivo que deixa de tratar oficialmente os povos indígenas enquanto sociedades transitórias, em processo de assimilação e integração, e passa a reconhecer oficialmente não somente a originalidade desses povos, como também as suas especificidades e diversidades etnoculturais. Sobre a representatividade indígena na Constituição de 1988, Ailton Krenak, liderança indígena que participou ativamente da Assembleia Nacional Constituinte, afirma que:

A Constituição que nós temos é um retrato da entrada, digamos assim, do povo indígena no Brasil contemporâneo. A entrada do povo indígena na nossa história recente se deu pela introdução do capítulo “Dos Índios” na nossa Constituição. Porque toda a literatura que estava sendo produzida até aquela época era uma literatura terminal, que falava de um povo em extinção. (...) Olhando agora, a década de 1980 me parece uma época tão rica, tão importante, que eu fico comparando-a com alguma dessas primaveras. Quando diziam que houve uma primavera árabe, eu achei isso uma coisa incrível. Achei de uma poética maravilhosa que existisse uma revolta, em algum lugar do mundo, chamada de primavera, que talvez fosse sinônimo de revolução. Primavera e revolução poderiam ser irmãs. E a década de 1980 foi uma primavera, no

sentido de que o povo indígena conseguiu chacoalhar as estruturas que haviam sido armadas para desaparecer com a gente e pôr a nossa voz no coro dos descontentes. Nós começamos a marcar presença nas manifestações de rua, nas pregações, nos movimentos de denúncia. Era uma presença, como sempre numericamente mínima (...) éramos uma amostra mínima que haviam também índios lutando no Brasil. E o que é interessante é como uma população numericamente tão em desvantagem pudesse, em determinados contextos, pesar na balança da reivindicação, da luta que denuncia e confronta o poder absoluto, principalmente quando esse poder absoluto é representado pelo aparato do Estado. Não é novidade que índios são sociedades contra o Estado. Pode ser novidade para o Estado, mas, para os índios, de certo não é (Krenak, 2016, p. 27-28).

Ailton Krenak manifesta a importância da mobilização indígena, que mesmo numericamente menor se comparada a outros movimentos sociais, esteve ativamente inserida na esfera de reivindicações por um texto constitucional que garantisse a presença indígena numa perspectiva de presente e de futuro, em que tivessem garantidas suas condições de subsistências e que direitos básicos também pudessem ser não somente respeitados, mas primariamente assegurados.

Krenak (2016) também ressalta a incompatibilidade de visão entre Estado e povos indígenas, os posicionando sempre em polos de oposição, em que atesta que essa relação conflituosa e contraditória com o Estado é acirrada pelos interesses privados e corporativos em que “as corporações sabem muito bem como utilizar o aparelho do Estado para assaltar nossos direitos” (Krenak, 2016, p. 29).

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconheceu aos índios “sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. Esse reconhecimento implica na construção de políticas que terão como princípios o respeito à diversidade e à especificidade dos povos indígenas.

Os direitos originários dos povos indígenas à posse da terra reconheceram o direito à inalienabilidade dela, dando, nesse sentido, à territorialidade indígena um caráter fundamental para a subsistência sociocultural desses povos. Esses princípios legais foram fundamentais para balizar todas as políticas construídas a partir de 1988 e que envolvem as bases da educação, da saúde e da demarcação de terras indígenas.

Com relação à educação, no capítulo III da Constituição de 1988 que trata “Da educação, da cultura e do desporto”, o parágrafo 2º do artigo 210 é o único momento que o texto constitucional faz alguma referência ao processo educacional para os indígenas e preconiza que, como forma de assegurar uma formação básica comum, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma que sejam respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. E de forma específica, em seu parágrafo 2º, determina que “o

ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada a comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A garantia de que os povos indígenas podem usar suas línguas maternas e processo próprios de aprendizagem pode ser considerada uma verdadeira revolução na educação que, até então, era ofertada aos povos indígenas. Era ofertada aos povos indígenas uma educação que desconsiderava as línguas maternas e era trabalhada por professores não indígenas, que muitas vezes eram totalmente desconhecedores das características específicas dos povos com os quais estavam trabalhando, além dos processos de escolarização serem utilizados para “civilizar, integrar e assimilar”.

O artigo 210, em seu parágrafo 2º, faz um adicional, contudo não trata de forma mais específica e pormenorizada de processos educativos para indígenas. O parágrafo deixa entendido que o ensino fundamental regular estará também designado às comunidades indígenas, dando o entendimento de uma obrigatoriedade factual e que estará atrelada a um sistema educacional normatizado e regulado pelo Estado.

Quando no referido artigo se afirma que o ensino nas escolas deve ser ministrado em português, determina-se a soberania linguística do Estado sobre todas as minorias étnicas e, no caso dos povos indígenas, os termos “assegurada” e “também” são indicativos que podem utilizar suas línguas maternas como um adicional e não como uma possibilidade única, ou seja, além do português podem “também”, no sentido de uma concessão, utilizar suas línguas maternas.

A perspectiva aqui considerada é a de como as etnicidades (Barth, 1969) específicas de cada povo indígena será de fato tratada nas políticas educacionais que serão elaboradas tendo como orientação a Constituição de 1988. A Constituição também passa a instituir, a partir de então, um enorme desafio para o Estado brasileiro, pois vai requerer que suas instituições consigam acompanhar na efetividade de suas ações todas as mudanças que são cunhadas a partir desses novos normativos. O texto constitucional implicava que as políticas também precisariam ser totalmente reformuladas e institucionalizadas. Nesse contexto, Coelho (2005, p. 7) afirma que:

A denominada Constituição Cidadã assegurou a universalização do atendimento da Educação e Saúde no Brasil. Esta mesma carta constitucional procurou inserir a multiculturalidade, num esforço de pôr em questão a tendência unificadora de “credos, culturas, grupos, etnias e povos” no mesmo território, sob a soberania de um Estado. Observamos nesta Constituição dois movimentos: um que dá ênfase à universalidade do atendimento aos cidadãos, inspirado no princípio da igualdade; outro que reconhece a diversidade constituinte do Estado, fundada no princípio da diferença, que requer atendimento específico em função dos grupos.

Outro aspecto importante é que a Constituição de 1988 inaugura um novo paradigma discursivo que orienta para a perspectiva do multiculturalismo. Colocado enquanto garantia de direito constitucional, o respeito à diversidade cultural pode ser encarado como um avanço para uma sociedade que se alicerçou sob as bases do colonialismo de exploração, cuja lógica de produção se amparou pelos trabalhos escravos indígena e negro (traficados e expurgados de sua territorialidade e etnicidade) e da desumanização das relações sociais pautadas num processo de hierarquização social dominante e excludente.

No entanto, a adoção de um discurso de reconhecimento do pluralismo cultural deve ser extensivamente analisada, visto que essa não se dá de forma aleatória ou espontânea por parte dos Estados nacionais, especificamente quando lidamos com o caso do Estado brasileiro. A questão aqui colocada é a de formação da sociedade brasileira alicerçada não somente na desigualdade, mas na negação e na invisibilização de segmentos sociais que foram excluídos e marginalizados socialmente.

No caso dos povos indígenas, tratados historicamente como um problema, estes passam a ter, a partir de 1988, não somente o reconhecimento de que suas existências não são transitórias, mas que são partes integrantes desse Estado que os incorporou enquanto povos etnicamente distintos. Reconhecer não apenas a existência dos povos indígenas – mesmo que suprima o termo povo do texto constitucional de 1988 – é reconhecer a multiculturalidade e pluralidade que se constitui o Brasil.

Contudo, é importante refletirmos sobre a forma como o Estado brasileiro rapidamente incorporou em seu discurso a prerrogativa do respeito à diversidade sociocultural como um *slogan* que representa o novo. Alicerçadas numa perspectiva multicultural, as novas políticas para povos indígenas devem ser analisadas em suas entrelinhas do discurso oficial do Estado, tanto em sua perspectiva política, quanto legal. Quando analisamos de forma mais pormenorizada as ditas inovações do discurso do Estado com relação aos povos indígenas e que estão expressas na Constituição de 1988, percebemos alguns aspectos que se destacam.

Coelho (2008) chama atenção para o fato de que a perspectiva de respeito à diversidade cultural é expressa e se constroi no discurso oficial a partir da referência do Estado, ou seja, é este quem dita os limites e alcances que serão estabelecidos para o reconhecimento da diversidade. Quando trata das terras indígenas, o discurso é bem específico com relação ao reconhecimento dos territórios indígenas, considerando inclusive a posse originária dos povos indígenas sobre a terra, no entanto, é o Estado o responsável por estabelecer e demarcar as

fronteiras dessas terras, além de ser aquele que pode autorizar possíveis atividades de exploração econômica³³.

Coelho (2008, p.12-13) faz uma reflexão com relação à perspectiva da diversidade cultural e como esta foi disposta no texto constitucional de 1988:

Reconhece-se a diversidade dos costumes e da organização social dos povos indígenas, o que pode sugerir uma educação escolar específica e diferenciada. No entanto a lei maior afirma, em seu Cap III, artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, ministrados em português, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...) pode-se observar que o reconhecimento da diversidade está estrategicamente limitado pela alfabetização em português e pelo cumprimento de currículos mínimos. A possibilidade de utilização das línguas indígenas não se coloca como uma alternativa ao uso do português, mas como segunda língua.

Nesse sentido, é importante questionar se as políticas de viés multiculturalista seriam políticas de concessão de direitos que teriam a função de neutralizar ou minimizar conflitos gerados por segmentos que não se sentem contemplados em direitos sociais básicos, pois, à medida que reconhecem direitos, estes se encontrarão limitados dentro da estrutura de poder do Estado, sendo controlados em seus efeitos e na forma como serão (e se serão) de fato executados.

A multiculturalidade, termo que qualifica a diversidade sociocultural em uma determinada sociedade, e o multiculturalismo, que se caracteriza enquanto a adoção de políticas sociais voltadas para atender de forma específica as diversidades culturais existentes no seio de uma dada sociedade, se tornaram lemas de muitas economias liberais.

Estados autoproclamados monoculturais, especificamente aqueles criados a partir de processos de colonização, na prática, se constituíram sociedades culturalmente plurais e viram nascer movimentos sociais que ganharam força em vários países, reivindicando direitos específicos. Isso fez com que vários Estados liberais adotassem políticas sociais que pudessem diminuir as tensões existentes em sociedades que foram formadas a partir das desigualdades extremas de suas economias excludentes, de negação de direitos sociais e de marginalização de grupos étnicos e comunidades tradicionais.

³³ Na Constituição Federal de 1988, no Título IV – Da Ordem Econômica e Financeira, em seu Capítulo I – Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica, o artigo 176 preconiza que “as jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra. 1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas”.

Sociedades que se construíram em processos de colonização, como foi o caso do Brasil, que se autoproclamou um Estado autônomo incorporando diversos povos indígenas sem reconhecer-lhes oficialmente suas etnicidades, territorialidades, nem a legitimidade de suas existências, além de negros que foram forçadamente submetidos a um processo violento de escravidão, lhes negando inclusive a sua humanidade, certamente estariam alicerçadas num nível de desigualdade social que, em algum momento, demandaria desse mesmo Estado o reconhecimento de suas existências e a reivindicação de direitos sociais específicos e inclusivos.

As sociedades multiculturais se referem àquelas que possuem uma diversidade étnico-racial que está além das questões das relações sociais que fazem exigir do corpo técnico-burocrático do Estado a instalação de políticas públicas em diferentes esferas. Essas políticas devem dar conta da realidade das necessidades específicas demandadas pelas diversidades étnico culturais. Para Hall (2003, p. 52), é importante que se faça uma distinção conceitual entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural.

Nesse aspecto, Stuart Hall (2003) ajuda a entender o termo multicultural enquanto um qualificativo, ou seja, está relacionado a sociedades que apresentam características que têm a diversidade cultural heterogênea como base de sua formação social e, conseqüentemente, apresentam problemas de governabilidade. Os Estados ocidentais modernos que se constituíram politicamente e institucionalmente sob a égide do modelo do Estado-nação supostamente homogêneo, cujos valores universais seculares moldam as suas bases de formação, têm dificuldades em lidar com as pluralidades culturais, o que acaba por gerar “problemas de governabilidade” apontados por Hall (2003).

É nesse sentido que o termo multiculturalismo, tratado enquanto substantivo, vai estar relacionado, nessa perspectiva, à admissão de políticas por parte do Estado que criará estratégias que permitam governar/administrar questões relacionados à diversidade. Hall (2003) adverte que o multiculturalismo corre o risco de se tornar uma “doutrina política”.

Ressalva-se que os Estados que adotam políticas de respeito à diversidade cultural não o fazem por reconhecimento autônomo, mas por pressão de movimentos que representam essas diferenças e acabam por adotar o discurso do respeito à pluralidade cultural como plataforma política, cujas ações têm por objetivo o gerenciamento das diferenças (Semprini, 1999). Embora em termos conceituais o multiculturalismo se converta na oposição ao monoculturalismo, na prática pode se tornar instrumento de controle e manipulação de minorias étnicas e sociais.

Hall (2003, p. 53), apresenta algumas reflexões com relação a alguns tipos de multiculturalismos:

O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. (...) O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.

Independente da forma como os Estados vão integrar suas ações políticas normativas de ordem multiculturalista, compreende-se que em algum momento, grupos que socialmente foram marginalizados em decorrência de um processo histórico excludente e violento, irão, inevitavelmente, reivindicar de forma sistemática e organizada direitos que atendam a especificidades culturais, étnicas e sócio-históricas.

É nessa perspectiva que se adentra na seara da construção de políticas públicas específicas que possam atender a demandas de grupos sociais que não se sentem representados ou atendidos por políticas universalistas, forçando e demandando do Estado políticas específicas pautadas em princípios de respeito à diversidade, criando, assim, o que Kymlicka (1996) denominou de “cidadania diferenciada”.

Mas o que seria “cidadania diferenciada”? Para responder a essa pergunta, é fundamental que se faça uma discussão conceitual acerca do que seria cidadania diferenciada e que, posteriormente, possa ser estabelecido um contraponto com a ideia de cidadania universal predominante nos sistemas e modelos liberais (dos quais a sociedade brasileira faz parte).

Os modelos de cidadania universal pretendem garantir um status de igualdade entre os indivíduos, porém, na prática, ao suprimir (ignorar) as diferenças, acabam por reforçar a exclusão já existente entre os diferentes grupos socioculturais que, em algum momento, ao se sentirem excluídos, acabarão por reivindicar direitos específicos e diferenciados.

Nesse sentido, percebemos que a cidadania diferenciada (Kymlicka, 1996) pode ser entendida enquanto uma relação estabelecida entre grupos minoritários com representação social e política dentro de um Estado multicultural e que passam a reivindicar a garantia de direitos de acesso e inclusão social. Coelho (2005) enfatiza que a “cidadania diferenciada” se consolida a partir de um conjunto de reivindicações e afirma que:

Essas reivindicações partem de minorias que pretendem que suas especificidades e identidades sejam reconhecidas e que leis sejam criadas, assegurando direitos ou privilégios especiais, até a conquista da autonomia política e governamental. A concessão de direitos específicos em função do grupo, para Kymlicka (1996), é coerente com os princípios básicos da liberdade individual e da justiça social. Esta não é, no entanto, a perspectiva do Liberalismo clássico, que vê nos direitos diferenciados uma ameaça ao sentimento de identidade cívica que manteria unida uma sociedade liberal (Coelho, 2005, p. 10).

As políticas universalistas não conseguem atender às especificidades de determinados grupos minoritários e o Estado se vê diante de um conjunto de reivindicações buscando por direitos específicos que possam atender às demandas dessas minorias. No entanto, devemos estar atentos ao discurso e às práticas do Estado, o qual elabora leis que concedem direitos específicos a grupos minoritários, mas que podem ser estratégias de concessão de direitos, mais do que efetivamente de inclusão desses grupos.

As políticas multiculturais podem vir mascaradas de intencionalidade, em que acabam por construir táticas sutis de reafirmação de poder do Estado sobre grupos minoritários, além de serem estratégias de manipulação e cooptação. Walsh (2009, p. 16) demonstra, de forma reflexiva, que o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural acabaram por se converter “em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo”.

Em vista disso, é importante analisar a forma como as políticas não somente são construídas, mas principalmente como elas são implementadas e executadas, no sentido de percebermos as nuances do contraditório.

O primeiro desafio pós-1988 foi criar mecanismos que pudessem estruturar a forma como as políticas para povos indígenas seriam de fato concretizadas considerando a Constituição e os parâmetros que ela norteia, no sentido de pensar ações que respeitem as características culturais próprias dos indígenas. Quando o artigo 231 reconhece aos indígenas suas organizações sociais, costumes, crenças e tradições, reitera as reivindicações que o movimento indígena articuladamente vinha levantando no sentido de fazer com que o Estado brasileiro modificasse não somente o discurso, mas a forma de execução das políticas indigenistas.

Um dos primeiros movimentos de mudança das políticas indigenistas foi descentralizar da FUNAI ações que envolviam assistência à saúde e à educação, que passam a ser de responsabilidade do Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Desporto - MEC. No que se refere à educação, o decreto presidencial 26/1991, transfere oficialmente da FUNAI para o MEC a responsabilidade por implementar a educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. O referido artigo também determina que essas ações serão desenvolvidas pelas “Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, devendo estar em conformidade com o que for estabelecido pelo Ministério da Educação” (Brasil, 1991, p. 26).

Considerando essa mudança institucional, é fundamental refletir o discurso e as ações do Estado e como estes são contraditórios, mas ao mesmo tempo não devem ser pensados enquanto aleatórias e desordenadas. Ao contrário, as ações do Estado têm método, estrutura e intencionalidade. Na aparência, a retirada de ações de educação e saúde da FUNAI para órgãos que especificamente tem por objetivo tratar de saúde e educação faz sentido quando se pensa na estrutura burocrático-administrativa do Estado, assim como na supressão de uma perspectiva de tutela da FUNAI sobre os povos indígenas. Oficialmente, o discurso do Estado vai tratar a FUNAI, por força de decretos, como colaboradora desses órgãos, o que na prática acabou significando um afastamento dessas questões.

Sobre isso Baniwa (2019, p. 48) ressalta:

A descentralização da política indigenista espalhada por vários ministérios obrigou os mesmos a criarem estruturas administrativas com equipes e orçamentos próprios para atender às demandas das aldeias nas suas respectivas áreas de atuação. Para esses ministérios, a nova realidade não foi uma tarefa fácil, considerando que nunca haviam trabalhado anteriormente com a temática. De forma que, ao romper a cultura de centralidade da política indigenista em um único órgão, o Estado brasileiro teve que pautar obrigatoriamente as demandas dos povos indígenas em toda sua agenda e estrutura de planejamento, orçamento e gestão, ainda que de forma marginal. Estabeleceu-se assim no seio do Estado e de suas estruturas administrativas uma nova cultura e concepção de política indigenista, para além da cultura indigenista tutelar, paternalista, assistencialista e monopolista. Abriam-se novos caminhos, novas possibilidades e novas experiências de gestão pública no campo da ação indigenista do Estado, mesmo que as velhas culturas e práticas tutelares permanecessem, principalmente no raio de ação da Funai.

Nos Ministérios da Saúde e da Educação foram criados setores e políticas específicas para lidar com as demandas de atendimento para povos indígenas, mas a falta de aparelhamento desses órgãos e a demora em qualificação de profissionais que pudessem trabalhar com a especificidade de distintas realidades histórico-culturais de contato dizem muito sobre a distância entre o discurso do respeito à diversidade e a prática.

Nesse aspecto temos uma realidade que se apresenta de forma paradoxal, quando no caso da educação escolar para povos indígenas, atrela políticas de educação escolar indígena específicas e diferenciadas a um Sistema Nacional de Educação que trabalha na perspectiva universalista da oferta de educação (Coelho, 2005).

Retoma-se, nesse aspecto, a discussão acerca da “desigualdade discursiva”, em que o Estado, nesse caso específico da educação indígena, profere um discurso que é oposto às suas práticas, considerando que preconiza que a diversidade e a especificidade são parâmetros norteadores de suas ações na oferta da educação indígena, mas determina todo um mecanismo de atrelamento dessa educação a um organismo sistêmico de caráter universal. As decisões acerca da forma como a educação escolar indígena deve ser desenvolvida nas comunidades são articuladas pelo Estado, tendo em seus gestores a responsabilidade e a legitimidade por definir e implantar as normas e diretrizes dessa educação.

2.2 A educação escolar indígena: modelo de escolarização pós-Constituição de 1988

A escola dentro das comunidades indígenas remete a um passado em que esta foi historicamente utilizada como um instrumento de colonização, dominação e aculturação desses povos. Desse modo, as práticas oficiais que envolviam o processo de escolarização antes de 1988 estavam relacionadas a ações que eram construídas de forma assimétrica e hierarquizada para e sobre os povos indígenas.

Não importava quem a dirigisse – missões religiosas ou Estado –, mas o que de fato importava é que elas fossem articuladas para serem meios de transformação de indígenas em “trabalhadores nacionais”. Além de ser uma instituição que representa um modelo de sociedade alicerçado no ser europeu/ocidental, com toda uma lógica estruturada a partir do Ocidente, as escolas eram mais instituições “para” os indígenas do que instituições “dos” indígenas.

A mudança de paradigma sobre o modelo de escola que deve ser construído dentro das comunidades indígenas só se transforma quando o Estado passa a adotar um discurso político-ideológico pautado na perspectiva do reconhecimento da diversidade e do direito que diferentes grupos e comunidades passam a ter garantidos no que concerne ao respeito à sua especificidade étnica, cultural e social.

Assim, pós Constituição de 1988, foi abandonado oficialmente pelo Estado brasileiro o modelo de escolarização que se estruturava no assimilacionismo e integracionismo, cujo fim e intencionalidade era fazer com que os indígenas abandonassem sua cultura e seu

pertencimento étnico, deixassem de falar suas línguas maternas, além de não estimular e, em muitos casos, negar que suas características socioculturais fossem manifestadas. Contrário a esse modelo, foi planejada a estruturação de uma escola reconfigurada para se adequar às características específicas de cada povo, pensada, gestada e articulada pelos próprios indígenas para que estes pudessem definir os fins dessa instituição em suas comunidades.

Embora se reconheça os avanços proporcionados pela mudança radical de paradigma conceitual e ideológico implementados com o texto constitucional de 1988, é necessário, no entanto, refletir e analisar como essas modificações são de fato materializadas nos documentos que compõem as políticas de educação para povos indígenas. Para tanto, é fundamental analisar a forma com que o Estado brasileiro lança diretrizes e parâmetros que indicarão os procedimentos de operacionalização, construção e elaboração de processos de escolarização atrelados aos aspectos socioculturais específicos de cada povo.

Entende-se que mudar os paradigmas das políticas envolvia também reconfigurar e aparelhar os órgãos governamentais, substituindo ou capacitando e qualificando gestores para lidar com esse novo modo de pensar e implementar escolas indígenas. Seria necessário também repensar toda uma gestão administrativa, além de reconfigurar e destinar orçamento público que viabilizasse a execução das novas políticas pós Constituição de 1988. Brand (2002, p. 31) afirma que:

Falar das diferenças entre a lógica administrativa e as lógicas étnicas só adquiriu sentido a partir do texto constitucional de 1988, que afirmou o direito, garantido pelo Estado, dos povos indígenas à diferença. Pela primeira vez, a lei deixou de afirmar a integração dos índios para reconhecer seu direito de ser o que quiserem ser. Na história do Brasil, contudo, as alterações no arcabouço legal não se traduzem necessariamente em mudanças na prática administrativa do Estado ou, nesse caso, na política indigenista dos governos. Ao contrário, tem sido comum o completo descompasso entre o texto das leis e as políticas implementadas no chão concreto das aldeias, e não é necessário recuar muito para verificá-lo: basta lembrar os diversos prazos estabelecidos e não cumpridos para a conclusão dos processos de demarcação das terras indígenas.

Nesse sentido, é importante problematizar até que ponto a mudança de paradigma teórico-ideológico é capaz de transformar uma realidade prática alicerçada em um sistema de ideias secular que tratou os povos indígenas enquanto inferiores, apartados da sociedade brasileira, e que precisariam ser civilizados via escola, deixando assim, de serem indígenas.

Todas as decisões primárias de como essa educação específica e diferenciada será gestada parte das armações do Estado que as orchestra, possibilita, limita, delimita, viabiliza ou dificulta. Ressalte-se que, até então, o Estado brasileiro tratava todas as questões relacionadas aos povos indígenas via FUNAI, fazendo com que o ineditismo do órgão

educacional em trabalhar com povos indígenas e tudo que se relacionasse a eles se tornasse um desafio dentro do próprio órgão, considerando que nem o Ministério da Educação e nem as secretarias estaduais de educação tinham expertise técnica para trabalhar com educação escolar ofertada a indígenas.

Para estruturar as ações de educação voltadas para povos indígenas, a portaria interministerial nº 559/1991 definiu como o Ministério da Educação assumiria essa gestão. A referida portaria ressalta que:

(...) historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades. (...) as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (Brasil, Portaria Interministerial nº 559/1991).

O documento em si é uma revolução discursiva no referente ao tratamento do Estado com relação aos indígenas. Embora seja confuso sobre qual designativo utilizar para se referir aos indígenas – populações, grupos, etnias - reconhece oficialmente que as escolas foram utilizadas como instrumento de “aculturação e destruição” destes povos. Trata a escola como indígena enquanto um espaço que reflita os interesses dos povos indígenas e que seja, de fato, apropriada por eles. Institucionalmente, no entanto, amarra as escolas indígenas ao sistema de educação formal, mesmo que a escolarização deva ter “características próprias e diferenciadas”.

A portaria interministerial 559/1991 também determina dentro do organograma institucional do MEC a criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, cuja composição sugerida no documento deve ser de técnicos do ministério e especialistas de órgãos governamentais e não-governamentais, assim como integrantes de universidades que desenvolvam trabalhos na área de educação escolar indígena.

Para viabilizar a elaboração de diretrizes e orientações que norteassem as ações de implementação e execução da educação nas comunidades, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena. O Comitê foi composto por 16 membros, dos quais dez deles eram educadores, antropólogos, sociólogos e linguistas não indígenas e seis representantes indígenas,

dentre estes, dois Kaingang, um Terena, um Pareci, um Macuxi e um Ticuna³⁴. Esse comitê foi o responsável por elaborar o primeiro documento que passou a orientar e balizar as políticas indigenistas de educação, qual seja, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994).

Essa equipe de composição não paritária ficou responsável por criar orientações que norteassem o “como fazer” para concretizar a implementação da escola nas aldeias, definindo os princípios que serviriam de base para a implementação da educação escolar indígena. As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994) foi um documento elaborado tendo como prerrogativa o Plano Decenal de Educação para Todos, que estava reconfigurando a oferta educacional no Brasil.

O Plano trata da educação para povos indígenas como um compromisso que deve receber um tratamento diferenciado e adequado às suas especificidades e representa um momento em que o país passa por uma série de reconfigurações na área da oferta da educação básica. Em termos de espaço-tempo, o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994) foi lançado três anos depois que os estados haviam sido oficialmente incumbidos de fazer a gestão e implementação da educação escolar voltada para povos indígenas.

Cronologicamente, primeiro veio a determinação de qual seria o órgão executor (decreto presidencial 26/1991) antes mesmo que fossem definidas as estruturas conceituais e teóricas de como essa execução se daria e de como as instituições administrativo-burocráticas responsáveis por sua implementação estivessem de fato aparelhadas com dotação orçamentária, corpo técnico especializado e diretrizes de atuação.

Na apresentação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994), o então ministro da educação não se eximiu em utilizar os termos “povos” e “minorias étnicas” para se referenciar aos indígenas e ressaltou que estes devem ter uma política apropriada à sua realidade. Considerando as omissões ocorridas na Constituição com relação ao uso dos termos “etnia”, “povo” ou “nação”, os documentos oficiais que tratam das políticas indigenistas pós Constituição de 1988 apontam para um discurso de respeito à diversidade mais abrangente.

³⁴ A forma como a composição do comitê é apresentada no documento diz muito sobre como se dá o processo de hierarquização do conhecimento e a própria perspectiva de representatividade, pois além de não haver paridade entre os membros, quando os dez primeiros nomes da lista são apresentados, estes são dos pesquisadores não indígenas que compõem o comitê e os seis últimos são os indígenas, que não tem suas etnias associadas aos seus nomes.

Logo no início do documento, no item Legislação, há uma contextualização política e legal do contexto em que as “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) se inserem, reforçando o rompimento do Estado brasileiro com a “posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à "Comunidade Nacional", e que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento certo” (MEC/SEF/DPEF, 1994, p. 9). Ressalta o artigo 210 da Constituição de 1988, quando trata da garantia aos povos indígenas do uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e reforça que é o MEC o responsável por subsidiar as ações de escolarização indígena.

As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994) tem como foco apresentar os princípios que as regem e que devem ser instituídos e replicados em todas as Secretarias de Estado de Educação que tiverem que executar ações de implementação de escolarização em aldeias.

O documento apresenta a escola indígena regida pelos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade e do bilinguismo, em que as comunidades indígenas terão o direito de escolher se querem ou não processos de escolarização em suas aldeias, mas a partir do momento que optam por essa instituição, o fazem sabendo que atrelarão seu funcionamento ao Estado.

Nesse sentido, merece destaque reforçar que nas “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994) a ênfase dada é com relação ao fato de que “a educação escolar indígena é responsabilidade do Estado” (MEC/SEF/DPEF, 1994, p. 9), e “a formação de professores índios” é atribuída às Secretarias de Estado e colocada como urgente e indispensável. Na introdução do documento já se começa a ver se desenhando a figura do indígena enquanto sujeito de destaque do processo de escolarização nas aldeias.

Além de buscar compreender e analisar os princípios do documento, buscou-se identificar de que forma a categoria “professor indígena” é posicionada nas diretrizes que darão embasamento às políticas indigenistas de educação, e como foi atribuído a esse sujeito o protagonismo do processo de consolidação da escolarização nas aldeias. Durante todo o documento das “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) o termo professor é recorrentemente acionado para identificar o processo de formação que vai fazer do “índio” o docente das escolas de suas aldeias.

Para isso, os princípios da especificidade e da diferença que levarão ao que o próprio documento das “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) vai denominar de “escolas indígenas específicas e diferenciais”, assim como a interculturalidade e o bilinguismo serão os pilares dos

processos de escolarização nas aldeias. Para a escola ser específica e diferenciada, esta deve expressar as características socioculturais e históricas de cada comunidade e “só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e coautores de todo o processo” (MEC/SEF/DPEF, 1994, p.10). Aqui já se desenha a perspectiva de que serão os próprios indígenas os protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, se apropriando de todas as etapas necessárias para sua implementação.

No documento não há discussão com relação aos impactos dos processos de escolarização em comunidades indígenas e nem se reflete sobre a escola enquanto uma instituição não indígena, que representa os princípios ocidentais de organização social, criada e estruturada para formação de mão de obra de trabalhadores para servir o capital, propósito esse que balizou e fundamentou a escolarização nas comunidades indígenas antes de 1988.

Desde os primórdios de contato com os povos indígenas, processos de escolarização sempre ocorreram e, de certa forma, a escola se configurou enquanto uma realidade entre os indígenas sob a regulação do Estado. Em vista disso, o documento que apresenta as “Diretrizes” não trata de maneira crítica processos de escolarização já existentes em comunidades indígenas que foram implantados objetivando a integração, assimilação e civilização de indígenas, sendo, portanto, um desafio a ser considerado o processo de reconfiguração desse tipo de escolarização, o qual deve ser readequado aos novos princípios das diretrizes que compõem as políticas de educação indígena pós Constituição de 1988.

O discurso do específico, diferenciado, intercultural e bilíngue cria uma ideia da possibilidade da construção da escola indígena autônoma, alicerçada sob um novo paradigma discursivo, mas, ainda assim, atrelada à regulação formal do Estado, que continua a se fazer presente dentro das comunidades indígenas através da instituição escolar. O documento não abre para a possibilidade de discutir, refletir e até mesmo questionar o porquê os povos indígenas querem a escola, ao contrário, essa instituição é tratada como uma realidade concreta a ser reconfigurada sobre novos moldes discursivos e paradigmáticos.

De forma geral, os princípios são apresentados de maneira superficial, sem adentrar nos pormenores de cada um de seus elementos. Quando trata da temática da especificidade e da diferença, o faz de forma a abordar aspectos da diversidade de povos, de línguas, mas não problematiza o que significa a escolarização em sociedades que têm diferentes processos

históricos de contato³⁵, o que provavelmente implica em diferentes concepções e entendimentos sobre a escolarização.

Um aspecto que ressalto é que o documento das “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) trata a escola como um fato dentro das comunidades indígenas e não como uma possibilidade a ser decidida pelos povos no sentido de escolherem se querem ou não processos de escolarização. Essa omissão é corrigida em documentos posteriores, quando na Resolução CEB nº 3 de 10/09/1999, responsável por fixar as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, em seu parágrafo único, ressalta que “a escola indígena será criada em atendimento a reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

A possibilidade de processos de escolarização em comunidades indígenas estarem facultadas às suas próprias iniciativas e que são reforçadas na Resolução CEB/MEC 03/1999, é importante para que estas reflitam e discutam se querem ou não a escola, ou por que é importante ter escola na comunidade e qual seria a finalidade dessa instituição para esse povo. Baniwa (2019) chama atenção que ao pensarmos em educação, o fazemos de forma associada à instituição escolar que é definida e entendida por ele enquanto um:

(...) dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social. (...) Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista (Baniwa, 2019, p. 59).

Quando trata especificamente da interculturalidade, o documento das “Diretrizes” aponta para a possibilidade de um “ intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” (MEC/SEF/DPEF, 1994, p. 11). Novamente não se aprofunda na temática e nem contextualiza que o maior impacto do processo intercultural se dá pelo contato forçado, hierarquizado e enviesado entre não indígenas e indígenas, ocorrido desde primórdios da colonização, e que dificilmente pode ser caracterizado como um “ intercâmbio positivo”, como o documento quer, a partir de 1988, colocar como possível e preferível.

³⁵ No Maranhão, por exemplo, temos povos com diferentes processos históricos de contato, em que o povo Tentehar Guajajara tem um tempo histórico de cerca de 400 anos de relação com o chamado “branco”, e os Awá Guajá, com cerca de 40 anos de recente contato.

Para que a escola seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, nota-se a ênfase que as “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) dão em relação ao professor que, em muitos trechos do documento, é tratado como “professor índio”. Será o indígena o responsável pela estruturação de um currículo específico, que atenda as necessidades de seu povo, assim como será também o produtor de seu material didático, elaborando o conteúdo dos livros didáticos que deverão ser utilizados nas escolas indígenas. É no item que trata da carreira do magistério que as Diretrizes vão de fato deixar o termo professor índio, para utilizar professor indígena ao se referir a este como uma carreira profissional.

No item “4.4 Carreira do Magistério” (MEC/SEF/DPEF, 1994, p. 21):

A especificidade da educação escolar indígena pressupõe, para o quadro de seus professores, uma carreira diferenciada. Isso se deve aos aspectos determinados pelas questões da interculturalidade, resguardando-se o direito à equidade na remuneração, isto é, isonomia salarial com relação ao quadro geral de professores. O acesso à carreira dar-se-á por concurso público específico, estando habilitado a prestar provas da língua indígena e língua portuguesa, o candidato designado pela comunidade indígena interessada. A progressão funcional deve ser entendida como consequência da produção de conhecimento do **professor indígena**, devendo-se prever, para isso, Cursos de Formação de Professores para o ensino de 1º e 2º graus, Curso de Magistério. Esses cursos devem propiciar a consecução de pesquisas sobre questões da cultura e sociedade do professor e servirão de parâmetro para o estabelecimento dos níveis funcionais. As bancas examinadoras das provas de língua indígena e de língua portuguesa, assim como de avaliação para progressão funcional, deverão ser compostas por professores universitários especialistas nas áreas (grifo próprio).

O documento das Diretrizes (MEC/SEF/DPEF, 1994) não discute de forma crítica sobre a escola e nem analisa o que implica o processo de contratação de indígenas como professores, particularmente quando se reflete que a contratação implica na formalização de contratos de trabalho cuja remuneração pode impactar diferentes sociedades com diferentes processos sócio-históricos de contato.

Quando trata da carreira de magistério do professor indígena, assume que se dará via concurso público específico e que o professor indígena deve progredir na carreira através de formação específica. O concurso público é caracterizado enquanto específico e as provas a que os indígenas serão submetidos seriam na língua indígena e em português, mas não detalha as implicações desse processo, ou seja, se será apenas de forma oral ou também escrita.

Percebe-se que a escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue é na verdade atrelada ao modelo de escolarização ocidental, condicionada às regras do sistema nacional de educação definida, organizada e articulada como um sistema burocrático administrativo semelhante ao modelo não indígena. O documento trata a escola como uma realidade factual e inquestionável, estando presente entre os povos indígenas, além de ser arquitetada sob os

parâmetros da escolarização, reproduzindo a estrutura das modalidades de ensino existentes no sistema nacional de educação, com um currículo específico e diferenciado, mas que ofereça as disciplinas de língua, matemática, ciências, história e geografia. E, por fim, seu sistema de funcionamento estará atrelado à regulação das Secretarias Estaduais de Educação.

A escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue aparece como uma revolução positiva, fruto de uma conquista e de uma luta do movimento indígena. É a possibilidade de pensar em processos de escolarização que sejam estruturados pelos próprios indígenas, todavia, contraditoriamente, o Estado controla sistemicamente todo o processo de escolarização em comunidades indígenas.

É o Estado que autoriza, estrutura e determina a organização dos sistemas de ensino, produz as políticas, condiciona o repasse de recursos financeiros oficiais, desde que as escolas estejam cadastradas nas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, mantendo todo o controle e determinando as condições materiais de sua existência e funcionalidade. É também o Estado que vai garantir as qualificações na área do magistério indígena, formando a mão-de-obra específica e diferenciada para trabalhar nas escolas indígenas via processos de contratação temporários, pois os concursos públicos específicos ainda não aconteceram de fato.

O controle do Estado e a forma como as políticas de educação serão construídas e gerenciadas ficam estabelecidas no Parecer 14/1999, quando a Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, em 14/09/1999, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, além de definir o gerenciamento da educação escolar indígena, determinando sua estrutura, assim como propõe ações concretas para seu funcionamento.

Quanto às populações indígenas, a tarefa foi duplicada por força do art. 20 da Constituição Federal de 1988, que estabelece ser competência da União legislar para essas populações. Tendo em vista o regime de colaboração da LDB, o art. 79 atribuiu à União: a elaboração de normas relativas à Educação Escolar Indígena; a criação de programas para fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; a manutenção de programas para a formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; o estabelecimento de parâmetros curriculares adequados às comunidades indígenas; e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado (Brasil, CNE/CEB, Parecer 14/1999, p. 10).

O documento faz em 1999, de forma mais articulada e sistematizada, o que em 1993, com o lançamento das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, ainda se tateava com relação a processos de regulamentação e organização desse sistema. O Parecer evidencia de forma contundente que compete à União a elaboração de normas de

funcionamento da educação escolar indígena, assim como os parâmetros curriculares e todos os normativos necessários para seu funcionamento.

Mas antes de determinar quem será o responsável por sua gestão e como isso deve ocorrer, o Parecer oficializa a categoria “**escola indígena**”, reforçando que esta existirá a partir da criação de uma educação escolar pautada nos princípios da diferenciação, da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo, além de definir sua esfera administrativa e corroborar normativos já propagados em documentos anteriores que indicam que os indígenas devam ser os professores dessas escolas:

(...) define como prioridade a formação permanente de **professores índios** e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. (...). Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria **Escola Indígena** nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como **Escola Indígena** o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas (grifos próprios) (Brasil, CNE/CEB, Parecer 14/1999, p. 08-09).

O parecer dá ênfase à atuação do indígena como professor dessas escolas, corroborando o que estava sendo exposto em documentos anteriores e reforça a necessidade da formação específica, bem como estabelece a paridade de remuneração dos professores indígenas com relação aos demais docentes da educação básica. Ao definir a categoria **escola indígena** e inseri-la oficialmente nos sistemas estaduais de educação, com um setor específico para tratar de suas demandas e especificidades, o Parecer legitima a oferta escolarizada aos povos indígenas dentro do sistema nacional de educação, mas com a prerrogativa de ser uma educação específica e diferenciada. Esse movimento também faz com que as escolas em comunidades indígenas deixem de ser enquadradas enquanto “escolas rurais” e passem a ser gestadas de forma característica às orientações das políticas.

O Parecer 14/1999 é um documento que demonstra uma característica das políticas indigenistas de educação para povos indígenas: a de que a escola específica e diferenciada é totalmente controlada pelo Estado. Outro ponto que merece destaque é o fato de as políticas serem produzidas em meio a processos de escolarização correntes entre os indígenas. Enquanto ainda se definiam diretrizes, situações de escolarização já eram desenvolvidas em aldeias,

órgãos estaduais já implementavam e executavam ações na área de educação indigenista, o que pode caracterizar um descompasso entre a idealização e a realização da política.

2.3 “Professor índio” ou “professor indígena”: as diretrizes para as políticas indigenistas de educação e a construção do protagonismo do(a) professor(a) indígena como trabalhador(a) da educação

O(a) professor(a) indígena como trabalhador da educação é tanto o protagonista, quanto o educador que estará à frente de todos os processos que envolvem a escolarização, sendo estes dois elementos fundamentais para as reflexões aqui levantadas acerca da forma como as políticas indigenistas de educação evidenciam a atuação dos indígenas nos processos de escolarização. O protagonismo aparece em alguns documentos que compõem essas políticas indigenistas de educação, tanto enquanto categoria, como no destaque dado às ações e ao papel que os indígenas terão nas escolas de suas comunidades quando assumirem o lugar de professores(as).

Já o processo de profissionalização do indígena como professor(a) aparece nos primeiros documentos dessas políticas transformando, gradualmente, a categoria “professor(a) indígena” como oficialmente reconhecida pelo Estado. Esse processo pode ser entendido enquanto consequência da própria implantação das políticas, visto que o discurso dos documentos oficiais aponta para a necessidade de o(a) indígena assumir os processos que envolvem a escolarização nas suas comunidades. À medida que as formações/capacitações em cursos de magistério vão ocorrendo, as vagas de professores e diretores nas escolas vão sendo cada vez mais ocupadas por indígenas.

Essa perspectiva se opõe a um histórico de relação com os povos indígenas, em que as narrativas oficialmente construídas sempre os colocavam como coadjuvantes de um processo em que eram violentamente limados de suas humanidades, sendo expropriados do direito às suas línguas, costumes, crenças, formas de ser e de viver. Os povos indígenas foram ao longo de séculos sendo negados à sua própria existência, resistindo a todas as formas possíveis de sujeição e dominação. Nesse processo histórico, foram-lhes sendo negadas, inclusive, todas as formas de significação e ressignificação que atribuíam às mais diversas informações advindas do colonizador e do próprio processo de colonização.

Histórica, política e socialmente foi retirado dos povos indígenas o protagonismo de suas próprias construções narrativas sobre fatos, eventos, acontecimentos, assim como lhes foi

negado que eles próprios, em suas formas específicas de viver o mundo, o concreto e o real, que fossem sujeitos de suas histórias. Numa relação assimétrica e hierarquizada, a escola foi um dentre os vários instrumentos utilizados para subjugar os povos indígenas, e passou a ser reconfigurada de escola civilizatória para escola específica e diferenciada.

O protagonismo indígena na perspectiva das políticas educacionais pós Constituição de 1988 é evidenciado quando a escola passou a ser articulada enquanto um espaço que poderia ser (re)construído pelos próprios indígenas no sentido de mostrar que o lugar da escola pode servir para o engajamento dos indígenas enquanto sujeitos protagonistas de suas histórias e narrativas com o direito de fala respeitado.

É nesse sentido que se percebe a importância para os povos indígenas de se apropriarem dos processos de escolarização, dominando a escola que antes era utilizada como instrumento de civilização, integração e assimilação, para transformá-la, de fato, em escola indígena. Mas como se apropriar da escola que está condicionalmente atrelada a um Estado capitalista burguês que mantém total controle sobre o sistema educacional no qual as políticas de educação para povos indígenas são pensadas, articuladas e construídas? É possível, dentro desse sistema dominado pelos interesses do capital, construir espaços escolares em que a diversidade e a especificidade sejam articuladas e que lógicas indígenas, geralmente opostas à lógica capitalista, possam realmente ter espaço?

A reconfiguração do discurso e a intencionalidade que acompanhavam a escola de caráter civilizatório foi primordial para a construção do novo paradigma discursivo de respeito à diversidade que vem amparando o atual modelo de escolarização para povos indígenas. Mas os documentos que compõem as políticas de educação para povos indígenas pós-1988 são carregados de nuances que precisam ser consideradas no sentido de entender que o protagonismo indígena, pretendido e situado em seus textos, precisam ser pormenorizados e analisados de forma crítica e atenta.

Dessa forma, embora tenhamos conseguido avançar em termos discursivos, o processo de autonomia dos indígenas para a construção de uma escola específica e diferenciada é condicionada ao sistema educacional de ensino do Estado brasileiro (de alcance universal) que se faz presente controlando todas as etapas desse processo. As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (MEC/SEF/DPEF, 1994) exemplifica isso, quando o Comitê composto para sua elaboração não é paritário (composto por 10 membros não indígenas e 6 representantes indígenas) e isso faz uma diferença na escrita do documento quando se

percebe a tutelagem implícita na forma de refletir os processos e as amarras institucionais com relação à própria forma como a escolarização é pensada e estruturada.

O protagonismo indígena vai sendo desenhado e ganhando força nas políticas de educação específicas e diferenciadas, que começam a ser mais bem explicitadas em documentos importantes que serão lançados pós “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) e que tratarão de processos formativos, de construção, de estruturação e de funcionamento das escolas. Nesse contexto, tratar do protagonismo se refere ao fato do professor indígena ser colocado em primeiro plano em todos os mais importantes processos que envolvem a constituição da “escola indígena”.

O professor indígena será o que estará em todos os principais aspectos que envolvem o planejamento do projeto pedagógico da escola, é apresentado como figura central da gestão, da estruturação curricular à definição dos conteúdos a serem trabalhados, da definição e produção do material didático, assim como da mediação e articulação de conhecimentos indígenas e não-indígenas junto aos alunos. E é especificamente em decorrência desses aspectos que é importante problematizar como os documentos oficiais definem o professor indígena e quais atribuições são destinadas a eles no processo de implementação das políticas de educação.

Depois que as “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) estabelecem os princípios que devem reger as políticas de educação para povos indígenas, vemos ser lançadas num espectro mais detalhado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEI (1998), em que se percebe uma estrutura similar ao que foi proposto no documento que a balizou, porém apresentados e discutidos com maior detalhamento. O termo “professor índio” que está presente nas “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) foi substituído por “professor indígena”, que aparece no RCNEI como o condutor e mediador de todo o processo de construção da escola indígena.

O RCNEI, como o próprio título da publicação sugere, é um documento que serve de referencial para a implementação de processos escolares entre os indígenas. Lançado tendo como referência legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), foi produzido direcionado especificamente aos técnicos das Secretarias estaduais e municipais de educação e professores indígenas, sendo, portanto, considerado enquanto um instrumento formativo e reflexivo sobre a escolarização. Um dos focos principais do documento é discutir a formação e a construção de currículos específicos nas escolas indígenas e se propõe a (Brasil, MEC, 1998, p. 13):

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;
- c) apresentar os princípios

mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (...) o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. (...) Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas; b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

O RCNEI (1998) é escrito para os indígenas e não pelos indígenas, embora se deva ressaltar que o processo de elaboração do documento tenha contado com a participação de indígenas, mas isso os faz mais coautores do que autores propriamente ditos. E isso faz uma considerável diferença na forma de pensar processos e currículos próprios da “escola indígena”, os quais contam com o desafio de tratar de conteúdos que, na prática, têm como referência o currículo não indígena e o modo de sistematização do conhecimento, mas que são apresentadas no documento como integrantes dos currículos das escolas indígenas, devendo ser, portanto, adaptadas às realidades culturalmente específicas e diferenciadas de cada povo.

Eis aqui uma contradição inerente do sistema em que estamos inseridos e do qual o Estado é representante quando reforça um discurso do respeito à diversidade, se propõe a construir políticas nesse sentido, mas apenas transcreve e transpõe aos povos indígenas a forma de classificar, categorizar e organizar o conhecimento. O RCNEI (1998) é um exemplo dessa contradição, quando seu conteúdo reproduz o discurso do respeito à diversidade e é apresentado enquanto um instrumento formativo que pretende “fazer refletir” processos pedagógicos próprios dos indígenas, mas ao mesmo tempo, sugere uma estrutura curricular com áreas de conhecimento que têm como referência a lógica de organização do saber ocidental e, nesse sentido, o documento vai indicando, orientando, propondo, induzindo e instruindo de que forma esses conhecimentos podem ser traduzidos para a lógica de suas realidades.

Na prática não se operacionaliza no sentido de fazer emergir as diversas lógicas dos povos indígenas, embora o documento enfatize em diversos trechos que a sua intencionalidade é contribuir para o processo de elaboração de possibilidades plurais de currículo. Ressalta-se no documento a importância do professor indígena em todo o processo que envolve a escolarização e a adaptação curricular à realidade de cada povo indígena que está a vivenciar processos de implantação da escola nos moldes do discurso do específico e diferenciado. A proposta do documento está pautada na reflexão crítica, mas ele é uma elaboração conceitual pautada em categorias não indígenas de organizar e pensar a ciência.

Exemplo disso é quando o RCNEI sugere um currículo específico para a área do conhecimento Matemática, lançando os seguintes questionamentos: “Quais as situações em que a matemática é utilizada no cotidiano da aldeia, posto ou terra indígena? Qual a importância do cálculo nesses momentos?” (Brasil, MEC, 1998, p. 190). Aqui se percebe que a intencionalidade é fazer uma espécie de tradução de elementos que compõem a matemática não indígena, mais do que tentar entender como essa estrutura de conhecimento pode se aproximar de uma chamada etnomatemática, em que outras lógicas de organização espaço/tempo/contagem possam ser específicas de cada povo e que não necessariamente são categorizadas enquanto “matemática”.

Quando trata da “matemática”, a que cotidiano o documento está se referindo? Ao cotidiano dos povos indígenas que vivem um processo de interculturalidade em que no contato com não indígenas não há uma troca horizontalizada/desierarquizada de conhecimentos e saberes e sim uma imposição de lógica de organização sociocultural?

Mesmo quando o documento traz a discussão do que denomina de “outras matemáticas” (Brasil, MEC, RCNEI, 1998, p. 188), tentando contextualizar que diversas culturas em diferentes momentos históricos produziram formas de organizar e pensar quantidades, assim como de classificar e medir o espaço, dá como exemplos os egípcios, babilônios, maias, gregos, romanos. O documento traz o discurso da necessidade de construção de uma escola indígena, definindo-a enquanto um espaço de apropriação dos povos indígenas, que serão os protagonistas do processo de escolarização, mas quando se aprofunda na discussão curricular, a referência está em conhecimentos que são basilares das escolas ocidentais.

Cohn (2013), traz reflexões fundamentais sobre o processo de pensar o que implica, de fato, a escola em terras indígenas. Por mais que se queira apresentar a escola como uma instituição que pode ser apropriada pelos povos indígenas, ela continua carregada de referências ligadas à lógica ocidental. E documentos como o RCNEI pressupõem que será implantada uma escola indígena, mas não se aprofunda em refletir sobre os impactos de sua instalação, tal qual Cohn (2012, p. 2) chama atenção quando afirma que:

(...) a implantação e a formulação da escola nas terras indígenas e para um público indígena tem impactos econômicos – geração de renda e criação de postos de trabalho -, políticos – aspecto crucial da chefia e da liderança indígena atual, pauta na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado – mas, também, culturais. Em que medida? Esta é a questão, e esta questão só pode ser respondida com um olhar cuidadoso no local e no particular. Isso porque são tão diversas as demandas sobre escolarização quanto são diversos os regimes de conhecimento em que se implanta um modelo de educação escolar. Os efeitos só podem ser diferentes a cada caso, e

entendidos a partir destes dois pontos: que escola um ou outro povo indígena demanda, e por quê? e qual seu regime de conhecimento – produção, geração e circulação de conhecimentos – em que ela incide, e como incide?

Na prática, a escola já era uma realidade em muitas comunidades indígenas, e documentos como o RCNEI (1998) são lançados em contextos em que professores indígenas já atuavam em escolas nas aldeias, assim como, ao mesmo tempo, começavam a participar de processos de formação em cursos de magistério indígena ofertados por Secretarias Estaduais de Educação que tinham que cumprir o disposto na legislação e atuar para fazer acontecer o que as políticas de educação preconizavam. Mas o ponto crucial desse processo, que era o de escuta nos diversos territórios no sentido de tentar entender por que os povos indígenas querem uma escola se tornou a grande complexidade de todo o processo de implantação da escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

E é nesse sentido que alguns questionamentos podem e devem ser levantados, tais como: Em que momento os povos indígenas discutiram para que querem a escola? E que escola é essa? De que forma eles vão se apropriar do discurso do específico e diferenciado para estruturar a escola indígena adequada às suas necessidades de escolarização? Quais impactos e implicações a inserção de uma escola gera numa comunidade indígena?

De qualquer forma, os diversos povos indígenas, em suas realidades, precisariam reconfigurar a escola, considerando que um professor indígena Tentehar Guajajara, da aldeia Tabocal, Terra Indígena Rio Pindaré, Maranhão, ao relatar como era a escola indígena em sua comunidade há vinte anos, a denominou como “máquina de fazer branco” (coleta de dados realizada em 06/05/2022). Ao caracterizar que a escola de sua juventude era na verdade uma “máquina de fazer branco”, o professor indígena reconhece que esse era um espaço que servia para transformar o indígena no assimilado e integrado que o Estado daquele momento histórico queria.

Esse reconhecimento do papel da escolarização em suas comunidades é fundamental para entendermos como os indígenas se (re)apropriarão das escolas. Contudo, muitas dessas reflexões foram sendo feitas à medida que processos de formação de professores aconteciam em meio às escolas indígenas que já funcionavam em aldeias. No Maranhão, por exemplo, Silva (2018, p. 3) chama atenção que:

A formação de professores indígenas, intitulados a princípio de “Cursos de Capacitação,” tiveram início em 1996. De acordo com documentos analisados a formação dos professores indígenas antecederam tanto a elaboração das diretrizes para a política da educação indígena em âmbito estadual quanto à elaboração da proposta curricular do curso de formação. As diretrizes para a implantação das escolas

indígenas e a proposta de formação de professores foram sendo construídas à medida que os técnicos da SEEDUC iam se apropriando de conteúdos acerca da diversidade sociocultural, através do contato direto com os índios e com outros profissionais que já tinham experiências e vivências com indígenas. Em 1997 a SEEDUC, em parceria com outros órgãos (FUNAI, DEMEC, UFMA, CIMI) e representantes indígenas, elaborou as Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. A partir desse mesmo ano, as escolas indígenas passaram a se integrar formalmente à rede de ensino estadual.

O excerto acima dá uma perspectiva de como a política é operacionalizada, à qual podemos erroneamente caracterizar por desorganização e ineficiência, mas que pode ser lida como método, ou seja, constrói-se uma política com discurso completamente diferente ao que era praticado, que atende aos interesses daqueles que as reivindicam. Porém, na prática, os processos determinantes para sua execução vão sendo desenvolvidos para ocorrerem de forma improvisada.

Eis que o processo de rearticular as políticas de educação para povos indígenas se converte num dos maiores desafios da decolonialidade, visto que não basta reproduzir uma retórica discursiva de respeito à diversidade cultural dos povos indígenas que se passará a construir processos próprios de escolarização. Na prática, desde a formulação das políticas à aplicabilidade destas, estão circundadas por estágios que refletem ainda o controle do Estado sobre os processos de implementação das escolas nas comunidades.

Justifica-se a inoperância nos processos pela inexperiência dos órgãos gestores em trabalhar com povos indígenas, a falta de recurso orçado, assim como a dificuldade em contratar pessoal técnico qualificado e mesmo de capacitá-los para operacionalizar as políticas de forma adequada às suas diretrizes. E então tem-se um conjunto de fatores que serão determinantes para a implementação de políticas que não terão condições de cumprirem o que está oficialmente posto. Shiroma e Evangelista (2019, p. 93) destacam o seguinte aspecto:

(...) estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área. Nessas circunstâncias, o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade.

A realidade de aplicabilidade da política não necessariamente corresponderá ao que é idealizado e ressaltado nos documentos que a compõe. A contradição entre o discurso ideal e o real, no caso das políticas para povos indígenas, foi evidenciada nas ações de implementação delas. Ao apresentar um novo parâmetro discursivo, condizente com uma perspectiva “humanitária”, mais justa, inclusiva, que no caso das políticas de educação para povos

indígenas, está rebuscada com o discurso do específico e diferenciado, e que evoca o respeito à diversidade, parece ser uma espécie de “cortina de fumaça” sobre a realidade e prática das ações do Estado.

Em 2000³⁶, ao começar a acompanhar uma das etapas do primeiro curso de magistério indígena no Maranhão, identificou-se algumas lacunas no processo de execução das políticas de educação e um descompasso entre a realidade e o que era proposto em documentos como o RCNEI, que era a idealização da formação de técnicos e, posteriormente, de professores indígenas. O fator do ineditismo das políticas, a imersão num novo paradigma conceitual, teórico e prático, as mudanças políticas, administrativas e institucionais determinantes para a implementação de ações concretas que pudessem viabilizar processos de escolarização em comunidades indígenas se davam em concomitância com mundo prático que nas escolas em muitas aldeias já existia e estava em pleno funcionamento.

Nunes (2008) aponta que, em 1997, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, foi iniciada a proposta para o “Projeto de Formação de Docentes Indígenas”, o qual só foi finalizado em 2000 e acabou sendo renomeado para “Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena”. A mudança do título do documento reflete as constantes mudanças de pessoal técnico que trabalhava na Coordenação de Educação Escolar Indígena do Maranhão, no âmbito da qual os técnicos que lá estavam tinham total desconhecimento dos povos indígenas e da temática indigenista. Sobre isso (Nunes, 2008, p. 68) enfatiza:

No Maranhão, desde 1992 quando as ações indigenistas de educação foram transferidas para o Estado, o corpo técnico que as efetiva tem sido marcado pela rotatividade, a inexperiência, o desconhecimento (tanto dos povos indígenas, quanto das diretrizes para as ações) e o despreparo com relação ao trabalho que realizam ou vão realizar.

A formação de técnicos antes de começar a trabalhar com povos indígenas e que era uma idealização e orientação do RCNEI não aconteceu na realidade. Na prática, os técnicos que trabalhavam na Coordenação não tinham experiência nem com povos indígenas e nem com a

³⁶ Nesse momento iniciei minhas pesquisas acadêmicas com povos indígenas no Maranhão ao adentrar no projeto de pesquisa “Estado Multicultural e Políticas Públicas”, ligado ao CNPQ e coordenado pela profa Dra Elizabeth Maria Beserra Coelho (Curso de Ciências Sociais – Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão). Nesse período comecei a me debruçar sobre a análise das políticas de educação para povos indígenas, que à época já eram executadas pelo Governo do Maranhão em cumprimento às novas diretrizes educacionais. Comecei a acompanhar o curso de Magistério Indígena em 2000, que estava em sua sétima etapa e havia sido iniciado em 1996 como uma capacitação para professores indígenas e depois foi reconfigurado para o Curso de Magistério Indígena. Acompanhei até sua finalização, com a formação, em 2005, da primeira (e única) turma de professores indígenas formada no Maranhão por um curso de formação de professores indígenas. O meu olhar se debruçou especificamente sobre a ação dos gestores dessas políticas e como o Estado brasileiro vinha implementando ações indigenistas na área de educação tendo como pressuposto as políticas para povos indígenas pós-1988.

temática das políticas indigenistas. Ao acompanhar as capacitações promovidas aos gestores dessas políticas, Nunes (2005) identificou que a primeira delas ocorreu oficialmente em 2001 e que alguns dos técnicos que iniciaram as capacitações, depois de um tempo na coordenação, foram removidos para outros setores.

Acompanhando essas capacitações, Nunes (2008) também chama atenção para o *habitus* (Bourdieu, 2000) do funcionário público que, no caso dos técnicos da Secretaria de Educação do Maranhão que trabalhavam na Coordenação de Educação Escolar indígena, pode ser definido como “o funcionário que incorporou a prática do *não saber* e do cumprimento mecânico do dever. Ele não está ali para pensar e sim para executar ações” (p. 56). A constante rotatividade de técnicos tornava o trabalho ainda mais desafiador, pois as pessoas que ocupavam o lugar daqueles que saíam também não tinham experiência com a temática indígena.

Uma das características identificadas nesse processo inicial de implementação e execução das políticas de educação para povos indígenas, quando especificamente se reflete sobre o caso do Maranhão, foi a questão do improviso. Ter a garantia da política de forma legal não significa que a execução desta se dará da forma como foi idealizada, e isso retoma o que Shiroma e Evangelista (2019) ressaltam em relação ao discurso sobre o real não é o real.

Outra questão a ser destacada diz respeito às próprias políticas de educação para povos indígenas, as quais se constituíram em elaboração “sobre e para” os indígenas e não representam uma construção “dos” indígenas. Dessa forma, os próprios princípios das políticas acabaram na prática se tornando retórica sem que se tivesse, tanto por parte dos técnicos quanto por parte dos indígenas, uma noção do que realmente significava a escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

Outro destaque se dá à contradição perceptível nas nuances dos discursos que compõem essas políticas, dentre elas a própria perspectiva da especificidade e diferenciação. Os princípios apresentados nas “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994), eram um desenho idealizado de como as escolas poderiam ser apropriadas pelos povos indígenas, com currículos específicos, adotados em conformidade com a realidade específica dos povos indígenas, material didático próprio, estruturas físicas projetadas a partir da realidade de cada sociedade. Mas esses mesmos documentos que tratavam dos currículos específicos, já delineavam conteúdos-base que deveriam ser trabalhados nessas escolas (português, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física).

O material didático específico deveria ser produzido durante as formações dos professores indígenas que, por sua vez, deveriam ser estimulados à pesquisa em suas

comunidades e como resultado elaborariam conteúdos decorrentes desses processos. Nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC, 2002) destaca-se que os materiais didáticos são produzidos nos processos de formação de professores indígenas e relaciona-se a produção desse material a esses processos formativos.

Destaque-se que os processos formativos muitas vezes aconteciam de forma descontinuada e ao final de uma etapa ou finalização do curso de formação, esses materiais já precisariam ser atualizados, considerando o tempo longo em que essas formações ocorriam. A ideia do material didático alicerçada no livro didático demonstra o quão forte a lógica e o modelo de concepção de escolarização são dominantes e se impõem aos processos que são definidos enquanto específicos e diferenciados, mas que na teoria e na prática têm sido pensados e construídos **para** os indígenas e não **pelos** indígenas.

Analisando os documentos que compõem as políticas de educação para povos indígenas, identificou-se que a escola indígena está intrinsecamente alicerçada na figura do professor indígena. Ele, de fato, é chamado para o protagonismo do processo de escolarização e a concepção do específico e diferenciado parece se concretizar através da materialização do indígena se tornando professor de suas escolas e assumindo seus processos de gestão e docência. Nesse âmbito, a resolução MEC/CNE/CEB 05/2012, reforça a perspectiva tanto da atuação do professor, quanto da necessidade de a profissionalização ser assumida enquanto um compromisso do Estado (MEC/CNE/CEB, Resolução 05/2012):

Artigo 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades. (...) Artigo 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro. (...) Artigo 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas (...).

Em vista disso, o elemento do protagonismo leva, condicionalmente, à profissionalização do professor indígena, preconizada desde as “Diretrizes” (MEC/SEF/DPEF, 1994) e reforçada nos documentos oficiais subsequentes. Quando se traz o elemento da profissionalização para reflexão, faz-se na perspectiva de analisar que haverá um processo formalizado de contrato estabelecido entre o indígena e o Estado, mediado pelo assalariamento e por diversas implicações que envolvem o mundo do capital e do trabalho e que de forma

alguma são refletidas, questionadas ou problematizadas nas políticas de educação para povos indígenas.

No momento que o indígena é apresentado como o gestor e/ou professor de sua escola, é necessário que ele esteja oficialmente inserido enquanto profissional reconhecido da educação. A profissionalização do(a) professor(a) indígena aparece nas políticas assim que estas começam a ser oficializadas pelo Estado brasileiro e, à medida que os documentos vão sendo lançados, a perspectiva de sua profissionalização vai se consolidando.

Tornar o(a) indígena professor(a) de suas escolas implica num processo de profissionalização que parte do reconhecimento dessa categoria dentro do organograma institucional do Estado, que será o responsável por sua contratação. Nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, MEC, 2002, p. 20) há um esforço em conceituar e caracterizar quem são os professores(as) indígenas:

As professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos, etc. mas alguns traços gerais podem ser identificados para sua caracterização profissional: o professor indígena é reconhecido e se reconhece membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla, brasileira, e, por outro, também de outras sociedades indígenas do Brasil e do resto do mundo. E a ele estão conferidos direitos e deveres definidos nos últimos anos em textos diversos de caráter normativo e referencial (Diretrizes MEC, 1993; LDBEN, 1996; RCNEI, 1998; Resolução CNE nº 3/99; Parecer CNE nº 14/99).

Essa caracterização, oficialmente definida nos Referenciais para a Formação (Brasil, MEC, 2002), mostra que a categoria “professor indígena” vai sendo construída ao longo do processo de consolidação das políticas de educação para povos indígenas. Como já mencionado anteriormente, o primeiro documento que trata do professor indígena são as “Diretrizes”, que determinam, de forma ainda muito embrionária, a necessidade de contratação de indígenas para atuarem como professores das escolas de suas comunidades e que devem ascender ao cargo através de concurso público. Identifica-se o ponto nevrálgico dessas políticas que é justamente o enquadramento do específico e diferenciado dentro de um processo de contratação via concurso público.

Na legislação brasileira, a inserção na carreira pública se dá via concurso e, no que tange aos professores, a progressão na carreira de magistério da educação pública só é possível via contratação por concurso público. No caso dos(as) professores(as) indígenas, o processo deve, teoricamente, estar alicerçado sob essa mesma perspectiva. Nessa perspectiva, a Resolução MEC/CNE/CEB 05/2012 determina a:

I - Criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino; II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas; III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial; IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008; V - garantia de condições condignas de trabalho. § 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

Dois pontos podem ser ressaltados no trecho acima, quais sejam, a necessidade da criação da categoria “professor indígena” como carreira específica de cada sistema de ensino e a especificação das garantias que devem ser consideradas para que isso ocorra, enfatizando primariamente a promoção de concurso público. Todavia, ao enfatizar que os concursos devem ser considerados como o meio de acesso à carreira de “professor indígena”, não há detalhamentos do processo em si e nem se reflete sobre como situações tão diversas de contato (que nos documentos é tratado como interculturalidade) serão adequadas à realização desses certames.

No parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, documento anterior à Resolução MEC/CNE/CEB 05/2012, identificou-se um item específico sobre o que o documento define enquanto a “flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas” (Parecer CNE 14/1999, p.15). Diante de um breve diagnóstico da situação de contratação de professores indígenas e como esta vem se dando em diversas situações, o Parecer aponta o que considera necessário e urgente para remediar os diversos tipos de vínculos de contratação que estavam, naquele momento da elaboração do documento, sendo identificados:

Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela Funai e por missões religiosas e há, também, professores que lecionam sem nenhum vínculo. Assim, é preciso instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores índios, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício de seu trabalho. Para tanto, é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (Parecer CNE 14/1999, p. 15).

Aqui cabem algumas considerações em relação à própria perspectiva que circunda os documentos das políticas de educação para povos indígenas e que está relacionada com a

perspectiva do específico e diferenciado. Desde as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, MEC, 1993) que a temática da inserção do indígena como professor é abordada nos documentos oficiais como algo que deve ser regulada por intermédio de concurso.

A contradição em afirmar que as políticas para povos indígenas se alicerçam no princípio do específico e diferenciado, mas ao mesmo tempo já induz uma forma de acesso à carreira de magistério indígena ao propor o concurso público, evidencia a dificuldade do Estado em lidar com as categorias da especificidade e da diferenciação.

Os documentos das políticas não abrem para a possibilidade de que os processos de contratação de professores indígenas sejam propostos por indígenas, respeitando o tempo de contato, a relação com a sociedade nacional e com o Estado, o caráter linguístico e aspectos culturais específicos que estão relacionados com lógicas próprias de pensar e articular a relação com o mundo do trabalho. O específico e diferenciado, segundo o que tratam os próprios documentos, estaria relacionado às formas como o concurso, ou qualquer outro tipo de contratação devem ocorrer, mas não em formas próprias de pensar suas relações de trabalho e empregabilidade com o Estado.

Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade. Para os professores, cuja formação escolar esteja acontecendo paralelamente à sua atuação como docentes, seu ingresso deve se feito ao final do processo de formação, por meio de concurso público, havendo nesse período de formação a possibilidade excepcional de admissão por contrato temporário, possibilitando estabelecer um determinado prazo de carência para a conclusão da formação já iniciada, carência adequada às necessidades locais e regionais. As provas dos concursos públicos deverão ser elaboradas por especialistas em língua e cultura das respectivas comunidades indígenas, com especialidades que se referem aos parâmetros de formação, etnicidade e aspectos socioculturais e linguísticos requeridos para o exercício do magistério indígena.

Isso direciona para uma característica das políticas para povos indígenas, que parecem estar alicerçadas pela perspectiva da concessão de alguns direitos, mas condicionadas e atreladas ao sistema administrativo e gerencial do Estado, como é o caso da definição do acesso do professor indígena à carreira de magistério via concurso. Mas como esses concursos ocorreriam? O Parecer 14/1999 distingue, por exemplo, que as provas dos concursos deverão ser elaboradas por especialistas em língua e cultura das respectivas comunidades indígenas, adequando os conteúdos desse processo aos parâmetros de formação, etnicidade e aspectos socioculturais e linguísticos que estão atrelados ao exercício do magistério indígena.

Outro ponto muito marcado nos documentos das políticas de educação para povos indígenas está relacionado à perspectiva da necessidade de criação da categoria professor indígena. A formação, a perspectiva de concurso, a capacitação, as escolas indígenas específicas e diferenciadas só existem se houver a categoria “professor indígena” dentro do organograma oficial do Estado. Será professor indígena, institucionalizando dessa forma a relação que deverá ser estabelecida entre Estado e indígenas via um contrato de trabalho.

Mas no caso desses concursos ocorrerem e o candidato aprovado não for aceito pela comunidade? Ou mesmo a comunidade aceitando esse candidato aprovado, ele trabalha por um determinado tempo e a comunidade entende que ele não é mais adequado para trabalhar na escola? Como ele será exonerado do cargo? Concurso não garante a estabilidade? Nos próximos capítulos, pretende-se encontrar respostas a essas questões.

CAPÍTULO 3:

O TRABALHO PARA O CAPITAL E A CONTRADIÇÃO ENTRE A LÓGICA DE TRABALHO CAPITALISTA E A LÓGICA DE TRABALHO PARA OS TENTEJAR GUAJAJARA

A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta.

(Eduardo Galeano)

Ao longo desta tese tem-se discutido como a relação entre Estado e povos indígenas historicamente caracterizou-se pela assimetria, em que a colonização impôs características socioculturais e linguísticas às diversas culturas que povoavam o território alvo da invasão e, conseqüente, a exploração colonial. Elementos como religiosidade, organização cultural, sistemas político-ideológicos e atividades econômicas foram continuamente inseridos de forma impositiva e dominadora, desrespeitando as lógicas culturais próprias de diversos povos indígenas.

Refletir sobre a forma como essas lógicas são confrontadas e, ao mesmo tempo, como são incorporadas a partir das relações estabelecidas por intermédio do contato é fundamental para se entender como os agentes vão se posicionando, reagindo ou reificando elementos que não fazem parte de sua organização sociocultural. Portanto, o objetivo da discussão proposta neste capítulo é compreender como a lógica de trabalho para os Tentehar Guajajara, baseada num sistema de organização produtivo que se opõe ao sistema do capital, foi sendo modificado pela lógica de trabalho do sistema capitalista, pautado no assalariamento e na produção para o mercado.

3.1 O sistema produtivo dos Tentehar Guajajara e sua relação com o sistema capitalista

A compreensão de como as distintas lógicas de organização do sistema produtivo são articuladas e estruturadas historicamente, inclusive se intercambiando ao longo dos últimos cinco séculos, pode ajudar a entender como a relação com cargos remunerados criados para serem ocupados especificamente por indígenas, como por exemplo o de “professor(a) indígena”, são apropriados, significados e até mesmo ressignificados por eles. A estrutura de

organização de povos indígenas é diretamente afetada pela introdução da lógica econômica do capital pautado num sistema de economia de mercado, no consumo para o capital e na produção de bens comercializáveis, visto que tudo no capitalismo se transforma em mercadoria.

Esse sistema não é totalmente estranho aos Tentehar Guajajara, considerando o tempo de contato que estes mantêm com os não indígenas³⁷, ao lidar com missões religiosas, processos de escravização e servidão e invasão de territórios que tradicionalmente ocupavam. Atualmente, os Tentehar Guajajara vivem no Maranhão em territórios demarcados, frutos de intensivo processo de luta e, como consequência do tempo de contato e das relações estabelecidas com não indígenas, acabaram por incorporar o sistema econômico do capital em suas atividades socioeconômicas, assim como também vivem o desafio cotidiano de lidar com invasões e conflitos por territórios.

É importante ter em perspectiva que o sistema capitalista é um modelo econômico dominante representativo da forma de organização do Ocidente e que se disseminou para diversos povos fora da Europa com a expansão de modelos imperiais que, por meio de violentos processos de colonização, se impuseram ao redor do mundo. Esse modelo econômico que se tornou prioritário e hegemônico geralmente se contrasta com sistemas econômicos específicos de povos que têm uma organização produtiva interna baseada na subsistência e troca.

O modo de produção será aqui trabalhado em seu sentido ontológico, tomando como base que seu caráter, na perspectiva circunscrita por Marx (2017), deve ser analisado em sua concretude, relacionando-se o meio pelo qual é produzido o próprio ser dos sujeitos, em que sua existência é resultado do processo pelo qual seu modo de produção determina suas diversas manifestações. Dessa maneira, o modo de produção se relaciona com os sistemas econômicos entendidos em sua perspectiva mais complexa, visto que estes são determinantes de todas as manifestações humanas, desde como produzem os bens materiais para sua subsistência que se destinam tanto ao consumo quanto à troca, e se estendem até sua forma de consciência (Saviani, 2009).

Outro aspecto que se deve considerar nas reflexões apontadas nessa pesquisa é que, ao se tratar de sistemas econômicos, é fundamental não incorrer no equívoco de tentar atribuir aos povos indígenas modelos generalistas de formas de organização produtiva, pois a história aponta que no Continente Americano, a diversidade pluricultural e étnica existente assinalava

³⁷ Segundo Coelho (2002), os primeiros contatos dos Tentehar Guajajara com os colonizadores aconteceram ainda no período colonial, especificamente durante uma expedição organizada em 1616 ao Vale do Pindaré com o intuito de explorar potenciais para mineração de ouro e pedras preciosas.

também uma diversidade de sistemas políticos, econômicos, socioculturais e linguísticos que se constituíam de forma específica com características próprias.

No que se refere à lógica de organização e à classificação dos fenômenos e instituições sociais, os povos indígenas são aqui considerados enquanto sociedades que se organizam no sentido do que Marcel Mauss (2003, p. 187) atribui como sociedades totais:

Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas, morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam.

Assim sendo, entende-se que os povos indígenas podem ser pensados enquanto sociedades cujas perspectivas de “totalidade” estão intercambiadas por fenômenos sociais complexos articulados a partir de uma justaposição de múltiplas e diversificadas determinações, em que diferentes aspectos do sistema social concreto estão inextricavelmente interligados. Sendo assim, os fenômenos sociais podem ser também entendidos como entidades ontológicas cuja única atividade ou evento tanto podem entrelaçar-se com a totalidade da sociedade ou, em outros casos, podem constituir-se apenas por um determinado número de instituições.

Quando, por exemplo, os Tentehar Guajajara cultivam a mandioca (ou maniva), item primordial para a sua subsistência, regulam nesse processo diversos aspectos específicos de sua organização sociocultural, que envolve todo um sistema de produção, distribuição e consumo, como também divisão social e sexual do trabalho, além de sua própria cosmologia, em que crenças e mitos serão determinantes de todo um ciclo de cultivo e colheita. Pode-se afirmar que a mandioca é um dos principais alimentos dos Tentehar Guajajara, e sobre esse produto repousa também uma das principais crenças desse povo, tal qual descrito pelo clássico trabalho de Wagley e Galvão (1965, p. 47-48):

A importância da mandioca é refletida nas lendas que se referem aos primeiros tempos da humanidade Tenetehara. Antes de conhecer as plantas cultivadas, os Tenetehara se alimentavam quase que exclusivamente de uma frutinha silvestre, o *Kamamo* (Solanácea), que as mulheres colhiam na mata. *Maíra*, o herói cultural, lhes trouxe a mandioca, que a esse tempo se plantava por si mesma, amadurecia em um dia, e era colhida sem grande trabalho. Era um tempo de lazer e fartura. Porém, a mulher de *Maíra* envelheceu e ficou doente. *Maíra* tomou uma jovem por esposa que ao fazer o trabalho de sua companheira, duvidou e recusou-se a acreditar que a mandioca pudesse se desenvolver em tão pouco tempo. *Maíra* zangou-se e falou que daí em diante os Tenetehara teriam que “esperar todo um inverno até a mandioca crescer”. Desse dia em diante a mandioca se desenvolve lentamente e a humanidade tem que trabalhar no plantio, cuidado e colheita. Apesar dessas “dificuldades” impostas por

Maíra diante da descrença desse antepassado feminino, os Tenetehara veem na mandioca uma fonte segura de subsistência.

O excerto acima ajuda a compreender duas importantes características da organização dos Tentehar, quais sejam, a sabedoria e o conhecimento dos mais velhos, que não pode ser desconsiderado ou menosprezado, e a relação com a divisão sexual do trabalho que, nesse caso, passa a ser atribuído à mulher em decorrência de sua desobediência a um ensinamento da anciã – primeira esposa de *Maíra*. A religiosidade representada por seu principal herói cultural, *Maíra*, se articula com a forma como essa sociedade se organiza social e economicamente, além de deixar de forma implícita a maneira como o trabalho é encarado socialmente, bem como o fruto deste.

*Maíra*³⁸ não pode ser colocada aqui como lenda, visto que representa uma divindade na crença religiosa dos Tentehar, e mesmo com toda a incisiva influência colonizadora que continuamente impôs um outro sistema de crenças e lógicas, *Maíra* ainda é a fonte de explicação e regulação de muitos aspectos sociais desse povo, inclusive para os ciclos de produção de roça. *Maíra* é um elemento da cultura Tentehar que não pode ser apreendido meramente por meio de entrevistas, visto que faz parte do sistema de crenças que domina toda a lógica e o sistema cultural dos Tentehar Guajajara, ainda que desde primórdios da colonização até os dias atuais continue a ser continuamente atacada e subjugada pela missão evangelizadora cristã.

Ressalte-se que foi por meio do contato no campo e muitas vezes pelas conversas espontâneas (sem gravador) que se chegou até *Maíra* e pode-se apreender o quanto é importante para os Tentehar, especificamente quando falam de como está presente em diversos aspectos sociais de seu povo (como os cultivos de roça, os ciclos de pesca, caça, coleta, ordenação da vida, rituais de passagem, festas).

No que diz respeito às crenças religiosas dos Tentehar Guajajara, devem ser considerados os seguintes contextos: toda a estrutura de organização sociocultural, histórica e linguística desse povo, incluindo seus sistemas econômico e de parentesco, que é regulada pelas “ações transformadoras de *Maíra*, o Divino, o Encantado, coadjuvado por seu filho, *Maíra-yr*, e seu irmão gêmeo, *Mykura-yr*, o filho do Gambá” (Gomes, 2002, p. 54); o estabelecimento das

³⁸ Gomes (2002, p. 53-54) ressalta que “a gênese do povo Tenetehar é conhecida através de suas narrativas mitológicas, as quais, em consonância com os acontecimentos suscitados pela chegada dos portugueses, de desdobram em narrativas históricas”. A ligação entre os Tentehar e a natureza transcorre todas as suas narrativas histórico-cosmológicas, em que *Maíra* é um ser divino, encantado, presente no mito de criação do mundo, onde não havia diferença entre ser humano e ser animal, sendo uma coisa só, “homens-animais”.

relações interétnicas com não indígenas e o contínuo processo de inserção de missões religiosas com fins à cristianização.

A situação atual de massiva presença de igrejas evangélicas em aldeias tem resultado em grande número de conversões entre os indígenas e isso pode figurar como uma das causas de maior reserva por parte dos Tentehar Guajajara em falar sobre suas crenças originais, o que não significa que sua religião não seja mais praticada ou mesmo que não faça mais parte de sua organização societal. Também é importante pensarmos na possibilidade da ocorrência de interações religiosas, que podem funcionar como estratégias de manutenção de aspectos importantes da crença original de um povo, principalmente quando este vivencia o contexto colonial de subjugação de sua existência não somente física, como cultural, moral, política, social e religiosa.

Entre os Tentehar o contato com colonizadores foi massivamente intermediado por missões religiosas, nas quais o cristianismo pode ter levado a um processo de sincretização em que crenças, ritos, normas éticas e morais de sua religião original e da religião do missionário colonizador não somente entraram em contato como se interconectaram, mesmo que dialeticamente, formando uma nova expressão de sua religiosidade e da forma de organização de seu sistema de regras morais.

Deve-se considerar que não é um processo imediato para os Tentehar expressar abertamente aos não indígenas sobre aspectos de sua religiosidade quando continuamente foram alvo de perseguições religiosas que estão circunscritas por vários sujeitos que intercambiaram relações com esse povo em diferentes contextos históricos – colonizadores, missionários religiosos, sociedade envolvente, agentes públicos.

Durante a coleta de dados, um dos graduandos do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão, W. Guajajara, numa roda de conversa promovida pela disciplina de Etnoconhecimento que tratava da temática “Epistemologias Indígenas e a Ética do Bem-Viver”, descreveu a caçada como um exemplo do conhecimento que o indígena tem sobre a terra e fauna. Nessa descrição, ele apontou a necessidade de conhecer o território, saber quais espécies de animais nele habitam, assim como seus hábitos, para que eles possam saber que arma ou armadilha usar durante a caça.

Se eu for pra mata, pra caça, não posso caçar tudo que eu quero não. Eu tenho que caçar, trazer só a caça que eu preciso, e deixo o resto lá na mata, porque meus parente pode ir lá e caçar também e sempre vai ter, não vai se acabar, porque se nós indígenas for pra mata e caçar tudo, não vai ter mais caça, aí a gente perde tudo que tem (W. Guajajara, 03/06/2022).

Esponaneamente, outra graduanda, A. Guajajara (03/06/2022), complementou a fala do colega e explicou que:

Se o Tentehar sabe caçar, tem caça, foi *Maíra* que ensinou pra nós tudo sobre a mata, as caça, as pescaria, os rios, tudo é de *Maíra*. E *Maíra* que deixa nós usar, mas só pode usar o que precisa, e se a gente caçar demais, destruir, então tudo se acaba.

A caça faz parte do sistema econômico interno dos Tentehar Guajajara, sendo fundamental para sua sustentabilidade e uma tradição primordial para os ritos que compõem as celebrações de suas festas tradicionais, como a festa da “Menina Moça” e a festa da “Mandiocaba”, por exemplo. No entanto, há uma regulação envolvendo o manejo dessa atividade e que está intimamente relacionada às suas crenças tradicionais. Sobre isso, Wagley e Galvão (1965, p. 109-110) descrevem que no sistema de crenças dos Tentehar, além de *Maíra*, outras divindades aparecem como fundamentais na ordenação de sua sociedade e suas práticas socioculturais:

Outro herói, *Mukwani*, roubou o escuro da noite a uma velha que vivia na floresta, e hoje os Tenetehara já não dormem como antes com a luz do dia. *Aruwê* viajou até a “aldeia das onças” onde assistiu à Festa do Mel, e, ao voltar, ensinou-as aos Tenetehara. Contudo, somente *Tupã* aproxima-se em feitos à figura de *Maíra*. Embora os missionários tenham usado esse nome na língua geral para designar seu Deus cristão, *Tupã*, é também um herói cultural. Na lenda, chamam-no de “companheiro de *Maíra*” e o descrevem como um grande pajé. A criação da lua, do sol, dos ventos, chuvas e trovão, e dos animais é atribuída a *Tupã*. (...) Em comparação aos heróis culturais, *Ywan*, o dono da água e *Marana ywa*, o dono da floresta, são sobrenaturais ativos cujo poder maligno é temido. Ambos são igualmente hostis e ambos castigam o homem que os ofende, causando-lhes doenças, insucesso nas caçadas, loucura e toda a sorte de malefícios. Cada um deles é o dono e protetor de seu domínio. (...). *Marana-ywa* castiga os homens que abatem demasiada caça ou que destroem sem motivo as árvores da mata.

A descrição de Wagley e Galvão (1965), resultante de pesquisa antropológica realizada com os Tentehar Guajajara na década de 1960, traz elementos que ainda são reforçados pelos indígenas na contemporaneidade. No relato coletado entre os graduandos da Licenciatura Intercultural fica evidenciado que esse sistema de crenças continua a ser utilizado no sentido de normatizar as regras que dizem respeito ao uso do território em que vivem, bem como a forma como devem se relacionar com esse habitat e utilizar os recursos naturais que nele encontram. Por conseguinte, é importante destacar que, ao se falar de lógicas culturais distintas que regulam sistemas de organização social, chama-se atenção para a forma como as sociedades se interconectam com suas crenças e mediam os contatos com diferentes outras formas de organização.

Um sistema econômico que chega de forma impositiva geralmente vem incorporado de outras ideologias e crenças que estão inseridas nas ações dos sujeitos que não somente as carregam consigo como também as disseminam, e no processo da colonização estas crenças e lógicas são difundidas arbitrariamente como se fossem as únicas possíveis, geralmente negando os sistemas de crenças e de organização existentes nas sociedades que tentam dominar. É nesse aspecto que o confronto acontece, pois a sociedade que está sendo alvo de um processo de dominação colonial também reage, ressignifica e interpreta o que o outro está trazendo.

O processo de resistência dos povos indígenas, particularmente os Tentehar Guajajara, que viveram séculos de contato em que foram submetidos a toda ordem de violências, tornou necessária a construção de estratégias de sobrevivência que não se deram apenas em termos de revolta e lutas armadas, embora estas sejam parte de sua história de contato, mas também se deu com o uso da mediação, de negociações com os sujeitos colonizadores, de adaptação e de ressignificação. Podemos entender que a incorporação de elementos exógenos à cultura desse povo foi se dando de forma contextual ao tempo histórico e à forma de contato e envolveu diversos aspectos culturais como linguagem, incrementos na produção agrícola, hábitos alimentares, entre outros.

No entanto, como os indígenas se apropriaram, interpretaram e introduziram esses elementos/artefatos exógenos nas suas lógicas culturais? Wagley e Galvão (1965, p. 48) relatam como esses elementos foram ressignificados entre os Tentehar Guajajara e incorporados em seu sistema produtivo através de sua própria cosmologia:

A maioria dos Tenetehara acredita que os instrumentos de ferro que hoje usam para fazer as roças lhes foram trazidos, como as plantas que cultivam, pelos heróis culturais. Em uma lenda em que descrevem a origem da agricultura, facões e machados de ferro são explicitamente considerados como parte da herança cultural desses tempos primitivos. Em uma versão dessa lenda, machados e facões trabalham por si mesmos. O homem não tinha que manejá-los, seu único trabalho era mantê-los afiados.

Quando a lógica pautada na exploração de recursos visando a produção para acumulação de riquezas se impõe a um povo indígena, há um confronto com vários aspectos específicos da organização sociocultural desse povo, mas a forma como essa sociedade os incorpora e ressignifica é que implicará num processo de apropriação que considerará suas lógicas culturais, crenças e seus sistemas cosmológicos. Gomes (2002, p. 58-59) ressalta o quanto foi necessário para a sobrevivência étnica do povo Tentehar a incorporação das consequências do contato com os *karaiw* em seus sistemas cosmológicos, em que:

Embora com memória histórica de eventos de apenas cinco ou seis gerações atrás, ou no máximo um século e meio, os Tenetehara encapsulam os eventos históricos em uma narrativa que traça um caminho duplamente mítico e histórico. Guardam o sentimento de terem vivido entre os *karaiw*, mas não como seus escravos ou servos. Tem memória de migrações e mudanças de território, de passagem por lugares históricos, que são narrados como eventos verdadeiros, embora alguns não o seja em sua totalidade. Por exemplo, os Tenetehara não situaram Barra do Corda ou Grajaú, embora tenham vivido por lá quando eram poucos os brasileiros. *Têm memória mítica do acordo solene que fizeram com os karaiw, e sentem na vivência diária as consequências da quebra desse acordo.* Por esse motivo, acima de qualquer outro circunstancial, para os Tenetehara os *karaiw* não merecem fé nem confiança. Por outro lado, atribuem à presença invasora dos *karaiw* a razão de suas migrações e mudanças, quando na verdade, as grandes migrações, a partir da terceira ou quarta década do século XIX, se dariam pela vontade dos Tenetehara de estarem próximos dos *karaiw*, com quem desejavam entabular um relacionamento cordato, e de quem podiam obter bens manufaturados.

A introdução de eventos que foram importantes para sua fixação nos territórios que atualmente habitam em suas narrativas históricas e em suas memórias, assim como representar o processo de migrações que marcaram os Tentehar, é uma maneira de produzir suas próprias narrativas dos eventos que vivenciaram. Da mesma forma, configurar como foi sendo construída a partir de suas próprias experiências a forma como incorporaram as consequências das relações estabelecidas com os *karaiw*, constitui um mecanismo de entendimento da história a partir da perspectiva do nativo e não do colonizador/invasor, tal como perceber de que forma os próprios Tentehar, em sua lógica cultural, foram dando significado ao contato, à invasão em seus territórios e às influências sofridas na forma de organização de seu sistema de produção, suas crenças e narrativas.

Os Tentehar são um povo que tem um sistema de organização sociocultural pautado no parentesco, em que toda uma rede de organização é articulada e estruturada a partir das conexões familiares. A organização sociocultural dos Tentehar Guajajara se dá a partir da relação que este povo mantém com a natureza, a qual é guiada por sua cosmologia e perpassada por suas narrativas históricas e pelas memórias de seus antepassados que experienciaram o que Gomes (2002, p. 60) denomina de “liberdade contingencial³⁹”, considerando primordialmente que essa não é vivenciada de forma absoluta e sim regulada por relações de parentesco, gênero, idade, política e crenças religiosas.

³⁹ Essa liberdade contingencial pode ser entendida pela experiência que os Tentehar vivenciam através da relação direta que mantêm entre seu modo de ser e se organizar culturalmente e territorialmente, mantendo uma relação direta com a natureza, que “se reproduzia por regras conhecidas, se bem que nem sempre controláveis. Era desenvolvida no seu relacionamento paritário, embora nem sempre equilibrado, com outros povos, seus vizinhos, seus adversários e, possivelmente seus aliados” (Gomes, 2002, pág. 61). A perspectiva da liberdade contingencial deve ser entendida aqui enquanto um modo de regulação da vida em comunidade, em que todos os indivíduos podem experimentar viver uma liberdade com igualdade, ainda que não de forma absoluta, visto que o limite dessa liberdade está bem definido pela abrangência de suas ações, que são reguladas pelas regras e valores morais de sua organização social.

Entre os Tentehar, no entanto, pode-se afirmar que as narrativas históricas de seu povo apresentam uma sociedade que tinha um sistema interno de produção e consumo que foi sendo modificado a partir das relações estabelecidas pós contato com o colonizador e das influências sofridas em sua organização produtiva e economia interna. Outro aspecto que deve ser considerado é que modelos econômicos baseados em sistemas de produção para subsistência e troca, como é o caso dos Tentehar Guajajara, respeitavam regras de consumo que estavam conexas com proibições e permissões relacionadas às suas crenças religiosas, formas de organização tradicional, assim como todo um processo de produção baseado em divisão sexual e social do trabalho, o qual, no entanto, não pode ser visto como algo rigidamente determinado.

A intensificação dos contatos interétnicos com os *karaiw* levou os Tentehar a processos de significativas mudanças na forma de seu sistema de produção e consumo. Esse sistema foi sendo adaptado às suas condições de contato e às necessidades que foram criadas à medida que eles passaram também a se tornar dependentes e consumidores de produtos exógenos ao seu modo de vida.

3.2 Capital, trabalho e propriedade privada: relações de produção para a acumulação do capital e a economia interna dos Tentehar Guajajara

A realidade de interculturalidade experimentada em nossa sociedade tem como características aspectos de imposição e dominação, que só foram repensados em termos oficiais com os postulados que a Constituição de 1988 inaugura, influenciando a construção de políticas indigenistas que estão articuladas no discurso do respeito à diversidade étnica e cultural. Todavia, há de se fazer a consideração para a realidade prática dos povos indígenas que aponta uma distância entre o que é posto teoricamente e o que é de fato executado em termos de ação, implementação e execução das políticas, visto que as relações interétnicas entre povos indígenas e não indígenas sempre foram mediadas por distintas lógicas.

As políticas indigenistas pós-1988 são o resultado de um conjunto de forças que articulou luta política dos povos indígenas com organização e mobilização social, no sentido de reivindicar do Estado um diálogo mais aberto e equitativo com os povos tradicionais, respeitando suas diversidades étnicas e culturais. Ao mesmo tempo, o contexto internacional experimentava um momento político que direcionava para um novo movimento, em que discursos de equidade, respeito à diversidade multicultural e étnica tomavam conta dos discursos oficiais de muitos Estados nacionais, fazendo assim emergir políticas multiculturais

liberais, que concediam direitos específicos às chamadas minorias étnicas e sociais, mas ao mesmo tempo, não interferia na dinâmica de produção para a lógica da acumulação do capital.

Pode-se considerar que apenas pós-1988 os povos indígenas experimentaram um diálogo político que indicava uma possibilidade de escuta por parte do Estado brasileiro. Mas esse movimento também é resultado da agência indígena em que os povos indígenas foram, e são capazes, como agentes sociais, de criar fatos, acontecimentos e que, mesmo confrontados com violências e ataques diretos às suas formas de existência, construíram narrativas de luta, em que exigiram protagonismo e direito a se posicionarem com relação ao seu presente e seu futuro.

Num movimento dialético em que distintas lógicas se entrelaçam intermediadas pelo contato interétnico, a inserção de mecanismos de produção baseados na lógica da acumulação para o capital fez surgir um processo dicotômico de natureza interna em várias sociedades indígenas. Os diversos povos indígenas que foram diretamente afetados pelo contato tiveram que se reposicionar diante dos constantes ataques às suas existências, assim como tiveram que criar seus próprios mecanismos de controle e defesa diante dos avanços que a ocupação estrangeira proporcionava.

À medida que as relações interétnicas iam se acentuando, inclusive com suas consequências, geralmente negativas para os povos indígenas, elementos exógenos começaram a fazer parte de suas vidas, interferindo em seus costumes, modos de se relacionar com o território, mecanismos de produção e reprodução social e cultural. As concepções de trabalho, produção e ocupação territorial têm contornos distintos para lógicas culturais específicas e de como determinada sociedade se estrutura a partir desses elementos, especificamente se tem-se em conta sociedades que não produzem para acumulação *versus* sociedades que são organizadas a partir da produção para o mercado e acumulação do capital.

O contato com sociedades como a dos Tentehar Guajajara forçou a inserção de novas formas de organização para o trabalho, da mesma forma que impôs um processo de produção para a acumulação e transformação do resultado do trabalho em mercadoria e, por fim, os fez ter que lidar com a invasão/usurpação de territórios que em contrapartida os levou a construir estratégias a serem utilizadas como meios de resistência e luta. Esses aspectos, especificamente entre os Tentehar Guajajara, são fundamentais para a compreensão de como atualmente relações contratuais de trabalho são incorporadas em suas dinâmicas de vida.

Estudos etnológicos clássicos sobre os Tentehar Guajajara, como os desenvolvidos por Wagley e Galvão (1965), Gomes (1977; 2002), Coelho (2002) e Diniz (1994), nos dão uma

dimensão de como a economia interna dos Tentehar Guajajara se estrutura a partir da dinâmica da produção e consumo num sentido de subsistência sem nenhum direcionamento para hierarquização social ou acumulação que possam gerar relações de poder, dominação e superioridade. O sentido da economia interna dos Tentehar se baseia num sistema em que a produção é atribuição de todos, não havendo atividade de prestígio, sendo estruturado num processo de divisão sexual e social do trabalho, particularmente estabelecido por faixa etária, força física, bem como suas próprias inclinações e disposições, as quais vão regular a ordem das coisas e dar sentido ao processo produtivo. Nesse sentido Gomes (2002, p. 63) indica que:

(...) um sistema igualitário produz um ideário de igualitarismo. Isso quer dizer que concebe o indivíduo como nascido em igualdade de condições, direitos e deveres para exercer a sua individualidade psicossocial no meio cultural existente. Nessa concepção inclui mecanismos não só de permissão como de contenção de idiosincrasias. Se o indivíduo, por motivos pessoais, conseguir acumular riquezas diferenciadas – por exemplo, mais flechas ou colares, ou, atualmente, gado, dinheiro ou bens individuais – a sociedade como um todo, por meios explícitos ou disfarçados, exige que ele redistribua o seu excedente entre outras pessoas, ou força-o a tal, chegando até às vias de “arruiná-lo”.

Atualmente, determinados aspectos das relações capitalistas foram sendo gradativamente incorporados e ressignificados pelos Tentehar Guajajara, como consequência do próprio processo do contato, o qual pode ser caracterizado, por exemplo, pela aquisição de bens industrializados, a posse e a monetarização das relações de trabalho que já se encontram presentes em suas relações internas e a venda de excedente de suas produções para os “parentes”. No processo de campo, uma importante liderança da Terra Indígena Rio Pindaré ressaltou como atualmente o simples ato de fazer roça é um trabalho individual, em que o indígena pode contar apenas consigo e sua família e, caso necessite de ajuda, o que antes poderia ser realizado enquanto uma atividade cooperativa, pode implicar em pagamento de diárias para o “parente”.

A roça na comunidade é individual mesmo, cada um se vira... Mas assim, já se torna uma coisa coletiva, né, porque a família sempre tem mais de um, dois, três, quatro pessoas... O individual é só o trabalho, né, aí depois que adquire a roça aí faz a farinha, né, e divide né. Eu mesmo quando faço vendo dois, três sacos, pra fora, às vezes em Santa Inês, ou aqui mesmo na comunidade, como a população cresceu, tem sempre quem compra um saco, meio saco, uma lata ou duas latas... aí vende aqui mesmo, num carece de ir pra fora (Liderança Guajajara, 20/10/2022).

A venda da produção excedente da roça, assim como a aquisição de gado e a criação de peixe em cativeiro são algumas das atividades que alguns indígenas Tentehar estão desenvolvendo na comunidade, em que parte do recurso decorre de capital inserido na Terra Indígena Rio Pindaré como parte do acordo de cooperação entre Vale e Funai, instituído como

meio de “compensação” dos impactos gerados pela Estrada de Ferro Carajá que corta a Terra Indígena Rio Pindaré. Diferente do tempo da colonização, atualmente a circulação de dinheiro e a aquisição de bens industriais já é algo adaptado ao modo de vida dos Tentehar, que desde os primórdios dos contatos estabelecidos com os colonizadores, tiveram que lidar com lógicas de produção e consumo distintas das suas.

Gomes (2002) ressalta que os Tentehar logo nas primeiras décadas de contato vivenciaram períodos caracterizados pelo autor como tempo da escravidão (1616 a 1653) e tempo da servidão (1653 a 1755) que se deu primariamente por intermédio dos descimentos que levaram os administradores coloniais e os missionários da Companhia de Jesus. Iniciou-se a inserção da lógica de trabalho direcionado para a produção no sentido mercantil, assim como a transformação dos Tentehar em escravos/servos.

Como já discutido anteriormente, dentre as várias estratégias de instalação do empreendimento colonial, a escravização dos povos indígenas, embora tivesse por justificativa primária um ato cristão, se propagava através da ideia de “salvação” pela “fé” e pelo “trabalho”, mas na realidade tinha por propósito prioritário a criação de uma mão-de-obra escravizada e local que pudesse viabilizar um sistema produtivo alienado, que servisse aos interesses econômicos vigentes.

Nessa perspectiva, o trabalho a partir da lógica de produção para acumulação é inserido com força ideológica sem precedentes entre os diversos povos indígenas, mesmo encontrando estratégias de resistências advindas da própria estranheza que os nativos experimentavam ao serem vítimas da ganância dos colonizadores europeus ávidos em explorar e acumular riquezas. Houve um projeto vigente em curso em toda a América, do qual os povos indígenas não conseguiram se desvencilhar. Galeano (2013, p. 11) descreve os efeitos nocivos desse processo:

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. Para cada um se atribuiu uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e se tornou infinita a cadeia de sucessivas dependências (...). Para os que concebem a História como uma contenda, o atraso e a miséria da América Latina não são outra coisa senão o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já foi dito, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

São estruturas de determinação que foram sendo construídas ao longo dos séculos, em que o trabalho estava atrelado a uma lógica de produção distinta da forma como os diversos povos indígenas organizavam seus processos produtivos próprios. O objetivo final da acumulação do capital promovido pelo eurocentrismo é o que Galeano (2013) classifica enquanto um sistema em que tudo girava em torno do desenvolvimento da metrópole estrangeira, que lucrou com a exploração sem precedentes de vastos territórios, num contínuo processo, do descobrimento aos dias atuais.

A história da América Latina foi moldada pelos interesses do capital (mercantil, industrial, financeiro) e instalada num complexo de contradições, em que se estruturou num movimento histórico engendrado nas diferenças e polaridades, construídas a partir da opressão. Ressalte-se que um sistema de opressão não se estabelece sem lutas, sem conflitos e sem resistência, tanto que historicamente o Continente Americano é marcado por um contínuo de massacres, extermínios, etnocídios e genocídios, revoltas e revoluções que sequer foram devidamente registrados na historiografia desse continente.

Galeano (2013, p. 30) ressalta que “o saque interno e externo, foi o meio mais importante de acumulação primitiva de capitais”, cujos tentáculos do expansionismo europeu ia abarcando diferentes cantos do mundo, reproduzindo elementos coloniais e gerando miséria, desigualdades e violências sem precedentes. O resultado disso foi o acúmulo de riquezas entre os países expansionistas, decorrente da comercialização dos mais diversificados produtos e do famigerado tráfico de escravos, que permitiu um volume de capital que possibilitou uma Europa capaz de investir de forma massiva no estabelecimento de um projeto de industrialização que posteriormente viria a revolucionar a economia mundial.

Karl Marx, em “O Capital”, livro 1, ao analisar sobre a “gênese do capitalista industrial”, destaca uma série de eventos históricos que foram preponderantes para um processo de acumulação do capital, dentre os quais aponta a expropriação a que a América fora submetida à custa da exploração das jazidas de ouro e prata, e mais além, da escravização e extermínio a que os povos nativos foram submetidos. Marx (2017, p. 821) afirma que:

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. A eles se segue imediatamente a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o globo terrestre como palco. (...) Os diferentes momentos da acumulação primitiva repartem-se, agora, numa sequência mais ou menos cronológica, principalmente entre Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra. Na Inglaterra, no fim do século XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao

sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como, por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal. Todos eles, porém, lançaram mão do poder do Estado, da violência concentrada e organizada da sociedade, para impulsionar artificialmente o processo de transformação do modo de produção feudal em capitalista e abreviar a transição de um para o outro. A violência é a parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova. Ela mesma é uma potência econômica.

As reflexões lançadas por Marx (2017) em *O Capital*, especificamente quando relaciona a colonização ao que ele chama de “acumulação primitiva” do capital, nos ajuda a refletir sobre a estrutura (base econômica) e a superestrutura (base político-ideológica) instaladas na América Latina fundamentada num modelo europeu de exploração e expropriação.

Galeano (2013, p. 22) ressalta que “as colônias americanas foram descobertas, conquistadas e colonizadas dentro do processo da expansão do capital comercial”, que se baseava na exploração contínua das colônias, pautando-se na produção de produtos que tinham alto poder de mercado na época, como a cana-de-açúcar, por exemplo, além de ser totalmente voltado para o trabalho escravo de indígenas e negros, dando uma real dimensão da importância que foi o processo de colonização para a expansão e a estruturação do capitalismo moderno aos moldes que se concebe na atualidade. Galeano (2013, p. 22) ressalta, ainda, que:

A Europa necessitava de ouro e prata. Os meios de pagamentos em circulação se multiplicavam sem cessar e era preciso alimentar os movimentos do capitalismo na hora do parto: os burgueses se apoderavam das cidades e fundavam bancos, produziam e trocavam mercadorias, conquistavam novos mercados. Ouro, prata, açúcar: a economia colonial, mais abastecedora do que consumidora, estruturou-se em função das necessidades do mercado europeu, e a seu serviço. O valor das exportações latino-americanas de metais preciosos foi, durante prolongados períodos do século XVI, quatro vezes maior que o valor das importações, compostas por escravos, sal e artigos de luxo. Os recursos fluíam para que os acumulassem as nações europeias emergentes do outro lado do mar. Esta era a missão fundamental que trouxeram os pioneiros, embora, além disso, aplicassem o Evangelho quase tão frequentemente como o chicote, aos índios agonizantes. A estrutura econômica das colônias ibéricas nasceu subordinada ao mercado externo e, em consequência, centralizada em torno do setor exportador, que concentrava renda e poder.

As consequências desse modelo exploratório continuam impactando profundamente a vida dos povos indígenas, visto ser o modelo capitalista que prevaleceu ao longo dos séculos na história de construção da América Latina e em nome desse mesmo capital, travestido de desenvolvimento, progresso e evolução é que se justificou a dizimação, o extermínio e a aculturação de milhares de povos.

A determinação das forças produtivas materiais que estruturam a base econômica e também ideológica das sociedades, independentemente de sua vontade, seria um constructo

arbitrário em que a consciência dos indivíduos vai sendo determinada pelo modo de produção da vida material. A ordem do sistema econômico burguês fundamentada na propriedade, no trabalho assalariado e no capital foi imposta a modelos diversificados de sistemas de produção e implantado à revelia destes.

Nesse contexto, dois elementos são fundamentais para que se compreenda as consequências do contato e a forma violenta com que foi imposto aos povos nativo-americanos: i) a tomada dos territórios indígenas, transformando suas terras em propriedades privadas e expropriando-os de suas territorialidades; e ii) a introdução forçada de sistemas econômicos e culturais que obrigavam os indígenas a serem os trabalhadores (servos/escravos) que os administradores coloniais precisavam.

Dessa forma, propriedade e trabalho são conceitos que se entrelaçam na lógica do capital mercantil e foram se aprimorando com o tempo no sentido de consolidar essa relação. A propriedade é o bem necessário para a produção que, conseqüentemente, precisa da mão-de-obra para a transformação de matéria prima em bens mercantilizáveis. Nos primórdios da colonização do continente americano, a invasão territorial e a instalação de um modelo de produção fundamentado no trabalho escravo se desenvolveram a partir da escravização dos povos indígenas, travestida de elementos missionários justificados por uma ideia de cristianização que mais funcionava como elemento de dominação⁴⁰.

Em 1690, quando John Locke lança as bases do liberalismo no “Segundo tratado sobre o governo civil”, o mundo consolidava um modelo político-econômico que servia aos interesses dos países europeus que estavam em pleno benefício de processos de dominação e colonização. Uma das principais bases que alicerçam o liberalismo é a defesa da propriedade privada que, segundo seu teórico clássico, John Locke, atrela poder político, que é um de seus conceitos-chave, ao direito de fazer leis com todas as penalidades, no sentido de regular e preservar a propriedade, em que é possível empregar a força da execução de tais leis.

Na teoria liberal clássica, a propriedade, que pode ser remetida à terra em si, passa a ser maior que a capacidade que o homem tem de produzir nela, pois surge um acordo entre os

⁴⁰ Karl Marx, em *O Capital* (2017, p. 821), utiliza o trabalho de William Howitt, *Colonization and Cristianity. A Popular History of the Treatment of the Natives by the europeans in all their colonies*, publicado originalmente em Londres, 1838, para ressaltar a importância de estudar mais profundamente o processo de colonização, no que afirma ser fundamental entender do que o burguês é capaz de fazer de si mesmo e do trabalhador em lugares onde ele se encontra em plena liberdade de moldar o mundo à sua própria imagem. William Howitt afirma que o modelo de dominação imposto pelos cristãos que conseguiram subjugar boa parte do mundo através do que ele chamou de “barbaridades e iníquas crueldades” é tratado por Marx como um exemplo do que foi o processo de colonização e suas sequelas aos povos nativos.

indivíduos que possibilita a posse pela compra. E é nesse sentido que o Estado passa a garantir o direito a aquisição da propriedade tanto pelo trabalho quanto pela compra, pois o uso do dinheiro modifica a posse sobre a terra e o direito do indivíduo em aumentar sua posse. Essa lógica de apropriação e consequente acumulação de bens, em que o indivíduo adquire propriedades pela sua capacidade de compra e não necessariamente pela sua capacidade de produção é o pilar que foi conduzindo os sistemas econômicos ao longo dos últimos cinco séculos.

Marx (2013, p. 139-140), ao analisar a relação entre o trabalho estranhado e a propriedade privada na parte final dos Manuscritos econômico-filosóficos, ressalta que os pressupostos da economia nacional têm como base “a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, igualmente do salário, lucro de capital e renda da terra”. A lógica por trás da forma como as economias nacionais se estruturam consiste na acumulação de capital em poucas mãos daqueles que controlam os meios de produção e expropriam os indivíduos do resultado de seu trabalho. Esse processo, durante a colonização, se deu com a tomada de território dos povos indígenas, transformando territorialidades em extensas propriedades privadas e nativos em trabalhadores escravizados, criando, assim, elites latifundiárias, protegidas pela seguinte lógica: “A economia nacional parte do fato da propriedade privada” (Marx, 2013, p. 140).

Esse tipo de modelo é oposto às formas de ocupação territorial tradicionais encontradas nas terras em processo de colonização. Para os povos indígenas, a perspectiva da propriedade privada é suplantada por uma lógica de ocupação que está ligada à territorialidade, que será significada por cada povo e por cada cultura a partir da forma como se organizam territorialmente, correspondendo a um processo complexo que envolve ancestralidade, cosmologia e crenças. Entre os Tentehar Guajajara, por exemplo, a terra seria a “natureza culturalizada” (Gomes, 2002) cuja posse não se dá enquanto mercadoria que se vende e se compra, sendo um elemento constituinte de estruturação de seu povo, pois o conecta com o ser Tentehar. Gomes (2002, p. 366-367) afirma ainda que:

A terra constitui o meio de produção fundamental de povos caçadores, coletores e agricultores. É dela que se retiram os bens de subsistência. Mas a terra significa também o espaço circunscrito onde uma cultura se territorializa, se faz real concreto, se faz ambiente de um povo. Sua amplitude, sua ecologia ganham significado através da cultura, e esta condiciona pelos meios que encontra ao seu dispor. Terra. Espaço, meio ambiente, portanto, constituem cultura materializada. Existem como modos de sobreviver, mas também modos de ser e pensar. Por isso é que os Tentehara dizem que suas terras – os pedaços de natureza que eles têm para si, onde vivem as onças e os *àzàng*, os cupelobos, os espíritos ou “donos” dos animais – se tornaram suas por terem sido “amansadas”, isto é, domesticadas, culturalizadas, por eles.

No entanto, essa concepção de ser “donos” não se remete à perspectiva entendida pelo sistema de propriedade privada que configura as bases do sistema capitalista, cuja posse consiste, muitas vezes, numa exploração de forma desordenada. Para os Tentehar Guajajara, o uso da terra está também atrelado à cosmologia e a uma perspectiva própria de entender o funcionamento do ecossistema em que está inserido e que faz sentido a partir de sua própria lógica cultural. A ideia de posse e propriedade na perspectiva do capital, com a exploração à exaustão dos recursos, mesmo com séculos de contato e incorporação de aspectos culturais de nossa sociedade, não se sobrepõe à lógica Tentehar de uso do território.

A lógica da propriedade adquirida para explorar e produzir dentro da perspectiva da acumulação é uma oposição à lógica de territorialidade dos povos indígenas. As epistemologias indígenas concebem a terra como um meio e não como um fim, em que suas cosmologias os ajudam a se relacionar ecologicamente com o território numa relação de concessão e de equilíbrio que os coloca, assim, como parte desse território e não como proprietários.

Essa concepção é fundamental para compreendermos que quando se trata de discutir lógicas culturais distintas, remete-se à forma como diferentes sistemas culturais operam, se estruturam e se organizam. São as lógicas que proporcionarão significação à forma como as instituições sociais materializam seu conjunto de regras e darão sentido às ações dos sujeitos.

O conceito de propriedade privada é fundamental para entendermos como a lógica do colonizador europeu foi fortemente disseminada mundo afora através de destrutivos e violentos processos de colonização. Colonizar era tomar terras, dominar territórios, subjugar e escravizar povos, exterminar diferentes culturas e impor seus sistemas socioculturais e econômicos, explorando o máximo possível as terras em processo de colonização.

O território de todo o Continente Americano começava a ser invadido, o que geravam disputas territoriais entre os países europeus, principalmente Portugal e Espanha, que ainda em 1494 assinaram o conhecido Tratado de Tordesilhas, que era um acordo de divisão territorial que dava garantias de posse das terras “descobertas” ou a “serem descobertas” pelos dois países que naquele momento eram as maiores potências ultramarinas da Europa. Esse exemplo histórico dá a dimensão de um processo contínuo de espoliação de território que foi uma das principais características da colonização da América. Bottomore (2013, p. 479) destaca que:

Marx não considerava a propriedade apenas como a possibilidade daquele que a possui de exercer os direitos de proprietário, ou como o objeto dessa atividade, mas como uma relação essencial que tem um papel fundamental no complexo sistema de classes e camadas sociais. Dentro desse sistema de categorias, a propriedade dos meios de produção tem importância destacada. Lange (1963) diz que, segundo a teoria

marxista, a propriedade dos meios de produção é “o princípio orgânico que determina tanto as relações de produção como as relações de distribuição”. Marx e Engels sustentavam que são as transformações das formas de propriedade que basicamente caracterizam a sucessão das formações econômicas e sociais. (...). **Um aspecto válido da classificação original de Marx e Engels, porém, é ter ela questionado a suposição, bastante comum no Ocidente naquela época, de que as formas burguesas de propriedade devessem ser a norma em toda parte.** Tal questionamento estimulou grande parte da pesquisa histórica a respeito dos direitos sobre a terra na Europa medieval e na Índia anterior ao domínio britânico, por exemplo, bem como a pesquisa antropológica que mostrou a ausência da propriedade privada, pelo menos da terra, entre muitos povos tribais (grifo próprio).

O marxismo ajuda a compreender como a propriedade privada, a partir da lógica do capitalismo, foi imposto a outros sistemas econômicos e produtivos, sendo operacionalizado como a única forma possível de organização. No primeiro século de colonização das terras do Continente Americano, a tomada de territórios gerou uma série de conflitos, assim como verdadeiros êxodos caracterizados por grandes deslocamentos de povos indígenas que tentavam sobreviver aos avanços da ocupação colonizadora. No Brasil, especificamente, a questão de ocupação territorial foi se constituindo a partir da colonização e do povoamento.

Historicamente, os Tentehar Guajajara tradicionalmente ocuparam e delimitaram um determinado espaço de vivência e produção para, então, transformá-lo em seu território, sendo a terra um elemento vital para a reprodução de seu povo. A territorialidade indígena era incompatível com o projeto de ocupação colonial e, nesse aspecto, os aldeamentos criados por missões jesuíticas, que na verdade eram formas de aprisionamento e delimitação do espaço de ocupação dos povos indígenas, foi sendo reformulado, mas continuamente utilizado, em diferentes momentos históricos.

Assim como no período do Brasil Colônia, os indígenas foram destituídos de seus territórios originais. O Brasil Imperial chamou de terras devolutas grandes áreas que eram inclusive ocupadas por povos indígenas, desconsiderando completamente a ocupação originária destes e pressionando-os cada vez mais a vivenciarem um processo de deslocamento e migração forçada. Segundo Coelho (2002), a Lei de Terras de 1850 instituiu a aquisição de terras unicamente por meio da compra, transformando-as em mercadorias e consequentemente em propriedades privadas, restringindo-as àqueles que tinham poder de compra, além de desconsiderar completamente os territórios ocupados por indígenas, acirrando ainda mais os conflitos existentes entre povos indígenas e colonos.

No Brasil Imperial, o governo adotou a instalação de Diretorias-Gerais de Índios como estratégia administrativa implantada durante a regência imperial, em que os diretores gerais tinham por objetivo estabelecer os limites dos aldeamentos. Gomes (2002) ressalta que essa política indigenista não demarcou e nem registrou nenhuma gleba de terra para os Tentehar

Guajajara e os impasses com relação à permanência em seus territórios ia se acentuando cada vez que as vilas se transformavam em cidades e as propriedades privadas avançavam sobre as terras tradicionalmente ocupadas. Coelho (2002, p. 71) aponta como esse sistema afetou os povos indígenas no Maranhão:

A colonização agrícola, que tinha por objetivo fundamental de regulamentar a apropriação da terra, foi timidamente iniciada pela Diretoria de Colonização, criada em 19 de abril de 1855. Esta diretoria assumiu também o gerenciamento das colônias indígenas que haviam sido criadas pela Lei 85: Pindaré, Januária e Leopoldina. (...). Como as empreitadas para instalar as colônias de estrangeiros fracassaram, as colônias indígenas passaram para a jurisdição da Diretoria-Geral de Índios, criada pelo Regimento das Missões, que dispunha sobre a intenção do Estado brasileiro de dissolver a forma de ocupação coletiva da terra, típica das sociedades indígenas.

Grandes extensões territoriais, os latifúndios que se tornaram característica dos proprietários de terra no Brasil, eram adquiridos e favoreciam ainda mais a perspectiva de posse e domínio sobre terras enquanto mercadorias. Esse sentido se constituía oposto à territorialidade que os povos indígenas aludiam sobre os espaços habitados. A diversidade de formas de ocupação territorial pelos povos indígenas, que tinham uma relação com a terra cuja ocupação era coletiva, foi totalmente desconsiderada no processo de tomada de seus territórios.

Os Tentehar Guajajara tiveram que lidar com esses processos de avanço das frentes de ocupação que cada vez mais pressionavam seus territórios e os conflitos com a população local se tornavam inevitáveis, bem como os confrontos frequentes se tornaram características da tensa relação com os colonos. Sobre isso Coelho (2002) afirma que, em 1616, foi registrada uma guerra entre os Guajajara da região do Vale do Pindaré contra a expedição escravista de Bento Maciel Parente, e ressalta que esse tipo de ação objetivava avançar sobre o interior, capturar indígenas para mão-de-obra escrava, expandir os domínios e mapear locais propícios para exploração de minerais.

Era muito comum que nesses tipos de expedições as aldeias indígenas atacadas fossem transformadas em sedes de vilas, fazendo com que muitas das cidades no interior do Maranhão nascessem a partir da tomada de territórios que antes eram locais de ocupação tradicional dos povos indígenas, e estes além de serem massacrados, ainda tinham que se converter ao cristianismo, entregar seus filhos para missões religiosas e perder o domínio de suas terras. Em 1640, por exemplo, os Guajajara foram alvos de uma nova expedição escravista liderada pelo Capitão-mor do Pará, Lucena de Azevedo, que capturou cerca de 600 Tupinambás e 50 casais Tentehar (Coelho, 2002).

Com a política dos descimentos no período colonial, os Tentehar Guajajara foram expostos às frentes de ocupação, principalmente à Companhia de Jesus, e a relação que mantiveram com colonos e missionários religiosos historicamente se caracterizou por períodos que transitaram entre tolerância à sua presença – especificamente quando barganhavam produtos de seu interesse – e confrontos violentos que muitas vezes resultavam em guerras.

A massiva exposição às missões jesuíticas, que instituíam aldeamentos com o intuito de ensiná-los a fé cristã, assim como também um ofício, estabelecendo assim uma lógica de trabalho oposta às suas próprias concepções, foram estratégias empregadas no sentido de criar uma mão-de-obra indígena que fosse possível de ser utilizada na produção local. Assim, as missões religiosas se propunham a salvar as almas dos Tentehar Guajajara pela fé e pelo trabalho, mas na prática acabaram por se utilizar de sua mão-de-obra para benefício e próprios interesses.

Essa fase apontada por Gomes (2002) como período de escravidão/servidão teve um forte impacto na forma de ocupação territorial dos Tentehar Guajajara, que ficaram expostos a muitos processos de dominação, assim como também se tornaram alvos das missões jesuíticas que tanto escravizaram os indígenas, quanto negociavam sua mão-de-obra para uma classe colonial mais baixa, como comerciantes e pequenos fazendeiros. A proteção prometida pelas missões jesuíticas foi, de certa forma, um meio de sobrevivência de grupos de Tentehar que já viviam o processo mais violento da colonização.

Outro aspecto que envolve o contato entre os Tentehar e os colonos foi o fato do Estado colonial não resguardar posse, deixando os indígenas expostos às constantes invasões de seus territórios. Os registros históricos mostram relatos de missionários, capitães e colonos que caracterizavam regiões a serem invadidas a partir da presença indígena, mobilizando a formação de expedições que tinham, em sua maioria, o propósito de expulsar os indígenas das áreas pretendidas para fixação de projetos de exploração.

Como não havia uma definição específica sobre a posição do Estado colonial com relação às terras que os indígenas tradicionalmente ocupavam, estes ficavam vulneráveis às invasões e aos conflitos. Gomes (2002, p. 368-369) ressalta que para os Tentehar:

Os novos imigrantes frequentemente se aproveitavam dessa indefinição para estabelecer fazendas ou sítios, sempre tomando o cuidado para pedir licença e atar um relacionamento amistoso, de troca de bens e serviços com os índios. Às vezes os Tentehara se aborreciam com essas presenças e ou os forçavam a sair ou saíam eles mesmos para outras áreas. (...) Os Tentehara tinham uma concepção de que as terras eram suas porque nelas estavam na atualidade, delas faziam uso, mas também porque

as haviam feito suas há muito tempo atrás, por lembrança histórica ou por conhecimento mitológico.

Esse processo de colonização de seus territórios, decorrentes de constantes frentes de imigração, geralmente obrigava os Tentehar a fazerem deslocamentos involuntários, o que etnicamente interferia na sua territorialidade quando tinham que se reorganizar espacialmente e tentar reproduzir aspectos específicos de sua cultura que estavam peculiarmente relacionadas com o lugar que habitavam, como locais sagrados, locais de roça, pesca, caça e, assim, uma dinâmica de ocupação territorial que foi sendo modificada em decorrência das invasões.

O etnólogo Curt Nimuendajú, ao elaborar o mapa Etno-Histórico (1944) que catalogou mais de 900 referências sobre etnias e línguas indígenas na América do Sul, permite ter uma dimensão dos povos indígenas que viviam nas áreas territoriais que hoje são geograficamente reconhecidas como do Maranhão. No referido mapa etnolinguístico, Nimuendajú (1944) dá um vislumbre das áreas de ocupação territorial dos Tentehar Guajajara, assim como de outros povos que densamente ocupavam o Maranhão entre os séculos XIV ao XIX.

Figura 2: Mapa Etno-Histórico da dispersão Guajajara no Maranhão ⁴¹



Fonte: Curt Nimuendaju (1944)

⁴¹ O Mapa Etno-Histórico da dispersão Guajajara no Maranhão (figura 1), constitui um recorte adaptado do Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes, de Curt Nimuendaju (1944) e representa a área correspondente às ocupações indígenas com foco nos Guajajara que viviam na região que abrange o Maranhão entre os séculos XIV a XIX.

Para os Tentehar Guajajara, a relação com o território se dá a partir de uma perspectiva holística e cosmológica, em que o espaço ocupado que corresponde à aldeia e tudo que a circunda, é sua terra, e para além, a área de ocupação onde pesca, caça, coleta, enterra seus parentes e pratica seus ritos pode ser muito mais extensa e não apenas circunscrita ao entorno de seu aldeamento. Esse senso de ocupação é fluido e não delimitado cartograficamente, mas demarcado pelo uso de sua ocupação territorial tradicional.

Com relação aos Tentehar Guajajara, Gomes (2002) ressalta que historicamente a ocupação do território por esse povo se caracteriza por uma forma de divisão espacial em que distintos grupos acabam por se espalhar em diferentes áreas, nas quais pode-se identificar uma incorrência maior de sua presença em duas regiões macros: a do rio Pindaré e a de Barra do Corda e Grajaú. Nos séculos XVII e XVIII cronistas, viajantes, exploradores e missionários fizeram relatos históricos da massiva presença Tentehar Guajajara ocupando áreas ao longo do rio Pindaré. Sobre isso Diniz (1994, p.16) descreve que:

A partir de 1653, os missionários jesuítas iniciaram seu trabalho de catequese dos Tenetehara do Pindaré. Havia então, cinco aldeias Tenetehara no alto desse rio (Moraes, 1860:400). No rio Pindaré trabalharam os jesuítas com os Tenetehara-Guajajara, desde 1653 até 1760. (...) Em 1759 a jurisdição sobre os grupos tribais passou a não religiosos. Foram estabelecidas colônias, ficando o território dos Tenetehara dividido em três Diretorias. Havia três Colônias Indígenas no Maranhão, no período imperial: Colônia São Pedro, no Rio Pindaré, na qual viviam índios Guajajara (1840); Colônia Januária também de índios Guajajara (1854), no rio Pindaré (que não corresponde à atual aldeia Januária); Colônia Leopoldina, habitada pelos índios Krem-yé e Pukobyê (1850), no rio Mearim.

As colônias de povoamento definiram historicamente a relação dos Tentehar com a sociedade em seu entorno marcada por uma sequência que se configura entre a exploração econômica, conflitos territoriais, exposição à missionários religiosos e influência sociocultural exercida sobre eles pelas sociedades colonial e nacional (Diniz, 1994). Após o período de escravidão (1616-1653) e servidão (1653-1755) delineado por Gomes (2002), o autor caracteriza outros períodos importantes no contato com os Tentehar e que foram preponderantes na forma como a economia do capital foi absorvida e incorporada pelos indígenas: i) período de liberdade e transição (1755-1840); ii) relações de patrão-cliente e política indígena provincial (1840-1910); e iii) século XX e o papel do SPI/Funai (1910-1975).

Nesses períodos descritos por Gomes (2002), o contato foi intensamente marcado por conflitos territoriais, acomodação e incorporação de elementos da cultura do colonizador, especificamente a lógica do sistema econômico capital mercantil, especificamente quando

passam a lidar com as necessidades impostas pelo consumo de mercadorias exógenas às suas capacidades produtivas, criando assim uma dependência externa.

Gomes (2002) aponta, ainda, que desde o início do contato com os Tentehar, a lógica de dominação se fez presente e foi marcada principalmente pelas disputas por território e pela tentativa de transformação desse povo em mão-de-obra local que servisse aos interesses da economia vigente. Nos períodos caracterizados pelo autor como escravidão (1616-1653) e servidão (1653-1755) pode-se determinar a introdução dos Tentehar à lógica do trabalho numa perspectiva oposta ao seu modo de produção interno, assim como a transformação dos indígenas em servos domésticos, sendo retirados de suas aldeias para viver agregados às casas dos colonos. Nesse período, também estiveram massivamente expostos às ações da Companhia de Jesus e de missões Capuchinhas, assim como experimentavam constantes fugas e rebeliões.

A partir de 1755, com a publicação do Directório dos Índios, decretado pelo Marquês de Pombal, os indígenas foram oficialmente declarados livres, e isso possibilitou aos Tentehar experimentarem um período de “liberdade”, que na prática não significava que estariam de fato seguros do alcance da expansão territorial, especificamente para a instalação de lavouras e de pecuária no interior do Maranhão.

A partir de 1849, pode-se demarcar o processo de adaptação dos Tentehar à situação de contratação como mão-de-obra das frentes de expansão econômica, assim como o estabelecimento de relações interétnicas que se apresentariam de forma constante e permanente com a sociedade que se constituía nas regiões que habitavam. A relação patrão-cliente se deu como uma estratégia de manter os Tentehar como mão-de-obra local subvalorizada, considerando que a escravidão individual e a servidão coletiva não eram mais permitidas. Esse sistema, também conhecido como patronagem, mantinha, de certa forma, relações análogas à servidão, mas mascaradas pela ideia de que determinado trabalho, à medida que era executado seria remunerado. Gomes (2002, p. 214) afirma que:

A patronagem, estabelecida historicamente primeiro com os índios livres, não se resume às situações de relações interétnicas; ela é, verdadeiramente, o principal modo de relacionamento entre classes sociais brasileiras fora do sistema econômico baseado na escravidão, no passado, e em relações capitalistas, em amplos setores da sociedade brasileira da atualidade.

A patronagem consiste num processo de contratação em que se paga por um trabalho à medida que ele for sendo executado e que se estabelece por um “contrato”, que no caso da experiência vivenciada pelos Tentehar, era feito de maneira informal. Essa modalidade de relação patrão-cliente se tornou extremamente comum no interior do Maranhão e foi

amplamente vivenciada pelos Tentehar. O caráter hierárquico desse modelo geralmente é mascarado por uma relação subjetiva estabelecida entre os sujeitos, em que o patrão se constitui como um indivíduo que submete o outro a uma relação de exploração, mas se coloca numa perspectiva de protetor.

A importância de entender como essa lógica patrão-cliente foi sendo absorvida pelos Tentehar nas relações interétnicas que foram estabelecendo com os *karaiw* pode ajudar a compreender de que forma eles foram submetidos às regras econômicas exógenas às suas, assim como também as incorporaram em seus sistemas de organização socioculturais.

Nessa relação, os padrões eram os fazendeiros que estavam se estabelecendo no interior do Maranhão e que também tinham grande poder político e prestígio. Os clientes eram os Tentehar que já tinham um contato com os *karaiw* por intermédio de missões e das relações comerciais que foram estabelecendo com a sociedade que começou a se formar no entorno de seus territórios. A relação patrão-cliente, muito comum no interior de várias regiões do Brasil, tinha um funcionamento muito peculiar, pois criava uma dependência entre o cliente e o patrão, na qual havia sempre uma dívida a ser paga por parte do cliente.

O sistema, na prática, era bastante simples, pois os serviços prestados pelos trabalhadores de fato nunca eram pagos pelos padrões. Nas fazendas havia pequenas mercearias abastecidas com produtos de diversas necessidades e nas quais os trabalhadores tinham contas abertas para poderem retirar mercadorias que seriam deduzidas de seus salários, assim como poderiam abrir contas em pequenos comércios nas cidades em nome de seu patrão.

Quando os trabalhadores precisavam de determinadas mercadorias (geralmente alimentos) recorriam a essas mercearias e comércios e acabavam adquirindo produtos que na realidade tinham um valor superfaturado em comparação ao mercado, o que geralmente extrapolava o valor dos “salários” combinados pelos serviços prestados. Sobre esse tema, Gomes (2002, p. 211) destaca que:

O brasileiro é o patrão que estabelece uma relação socioeconômica com seu freguês, o Tenetehara, de forma que eles se ligam um ao outro por um regime implícito de direitos, que se fazem privilégios, e deveres, e obrigações. O patrão tem o privilégio de acesso à produção econômica de seu freguês destinada à troca, assim como, graças à superioridade econômica de sua sociedade, a prerrogativa de estipular o valor dos bens que compra e vende ao cliente. O patrão tem a obrigação de fornecer crédito ao seu freguês, mesmo durante os meses em que a produção para a comercialização do freguês é escassa ou nula. O freguês também tem o direito de pedir crédito ao patrão e o dever de comprar e vender exclusivamente dele e para ele. Um patrão pode ter vários fregueses, até uma aldeia inteira. O freguês só deve ter um patrão.

Os Tentehar Guajajara vivenciaram intensivamente essa relação, porém tinham uma diferença em relação aos trabalhadores do campo e de pequenos fazendeiros que precisavam do crédito de grandes fazendeiros/políticos da região, qual seja: os indígenas viviam em aldeias autônomas e tudo o que produziam lhes pertencia. Esse tipo de relação patrão-cliente gerava uma dívida ao trabalhador, que nunca era sanada, visto que para se manter e à sua família, o sujeito trabalhava, mas estava sempre em dívida com seu patrão, numa relação que poderia ser assemelhada a servidão, porém mascarada enquanto uma relação de trabalho.

No período regencial, entre 1850 e 1870, as diretorias parciais que funcionavam como responsáveis pela aplicação das leis em nível local, tiveram bastante impacto entre os Tentehar, especificamente no que se refere às suas ocupações territoriais e às relações econômicas que passaram a estabelecer com o entorno. Ao diretor parcial cabia a responsabilidade de proteger os direitos dos índios às suas terras, assim como garantir o desenvolvimento econômico das aldeias indígenas, no sentido de que as diretorias parciais deveriam ser auto suficientes tendo como base a produção indígena.

Na prática, os diretores parciais se comportavam mais como patrões dos indígenas, estimulando a economia de troca local e, principalmente, obrigando os Tentehar a produzirem farinha, algodão e óleo de copaíba para manter a estabilidade econômica da diretoria parcial. Em troca, os Tentehar poderiam ter acesso a bens de consumo dos quais já tinham certa dependência, mas não tinham poder de compra para adquiri-los.

As relações, muitas vezes hostis entre os indígenas e as diretorias parciais, faziam com que os Tentehar comesçassem a se deslocar para São Luís no sentido de questionar a atuação de diretores parciais, assim como reivindicar melhores condições de negociação com os brasileiros, especificamente por considerar que os indígenas eram constantemente enganados em negociações por não estarem totalmente familiarizados com o sistema econômico do capital.

Posterior a essa fase, Gomes (2002) destaca o período de 1910 em diante, que teve como marco a instituição do Serviço de Proteção ao Índio - SPI e a política incisiva do Estado brasileiro de transformar os indígenas em “trabalhadores nacionais”. Nesse período os povoados no interior do Maranhão estavam cada vez mais avançados e a pressão sobre as áreas ocupadas por indígenas geravam cada vez mais acirrados conflitos.

Eis que no período de 1910 até a contemporaneidade, as relações interétnicas dos Tentehar com o Estado foram mediadas primeiramente pelo SPI, fundado em 1910, e posteriormente substituído em 1967 pela FUNAI, órgão vigente até os dias atuais, no sentido de minimizar os impactos extremamente negativos da atuação corrupta e inoperante do SPI. No

Maranhão, o SPI tinha o papel de fazer a proteção dos territórios ocupados por povos indígenas, mas também se responsabilizavam por “civilizá-los”, através da educação civil e do estímulo ao trabalho, ensinando-os a serem os trabalhadores nacionais que o Estado brasileiro afirmava precisar, política essa que foi continuada pelas ações da FUNAI.

Para os povos indígenas que estavam sendo constantemente pressionados pelo Estado e pelo entorno, tanto na perspectiva territorial, quanto sociocultural e econômica, se tornou inevitável que acabassem incorporando elementos exógenos às suas culturas, especificamente elementos de ordem econômica. Os Tentehar, em contato constante desde 1616, tiveram que lidar com os diferentes momentos históricos de colonização e dominação e ainda protagonizar eventos que foram marcadamente importantes para a sobrevivência de seu povo.

As instituições de órgãos indigenistas como SPI e FUNAI, na prática, principalmente na primeira metade do século XX, foram inoperantes no sentido de garantir a proteção de seus territórios, que eram cada vez mais cobiçados por grileiros, posseiros e grandes fazendeiros, bem como o avanço da formação de povoados e a atração de camponeses que estavam num processo de fixação no território e eram particularmente atraídos pelas frentes de expansão agropastoris.

Na região do alto Pindaré, os Tentehar tiveram que lidar com a invasão de suas terras e com a atuação omissa do SPI, e as décadas de 1960 e 1970 foram especificamente difíceis, visto que tiveram que lidar com o projeto desenvolvimentista do Brasil, em plena ditadura militar, juntamente com a ideologia de que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento. As constantes tensões experimentadas pelos Tentehar da região do Alto Pindaré foram intensificadas pelas invasões de grileiros, posseiros e povoados que cada vez mais pressionavam suas terras, além de terem seu território cortado pela BR 316 e pela Estrada de Ferro Carajás.

O processo de demarcação da Terra Indígena Rio Pindaré ocorrido em 1982 foi resultado de sua própria luta e organização, mas não garantiu o fim dos conflitos com a sociedade do entorno que continuou pressionando os Tentehar em suas terras, particularmente pela disputa pelo lago Bolívia. Ter seu território pressionado pelo ideal desenvolvimentista e ter suas terras cortadas por uma rodovia e uma ferrovia trouxeram impactos sem precedentes aos indígenas, visto que constantemente têm que lidar com o tráfego de veículos e com a circulação de trens.

Assim como ressaltado anteriormente, a territorialidade para os Tentehar é fundamental para manutenção de sua organização sociocultural, pois é a partir da relação que

estes mantêm com o território que ocupam que podemos ver a construção das relações cosmológicas que demarcam as regras morais e crenças as quais constituem suas formas de lidar com o espaço que habitam. À medida que foram sofrendo com o impacto da colonização, com a pressão em seus territórios, com a modificação e redução da ocupação de suas terras em decorrência da povoação do entorno pelas frentes de expansão, com o contato com religiosos e com a inserção de elementos exógenos às suas formas de ser e de se organizar, especificamente de ordem socioeconômica, os Tentehar foram forçados a criarem dinâmicas próprias decorrentes dos processos de interculturalidade.

3.3 Os Tentehar Guajajara e a lógica do trabalho: economia interna *versus* capital

Assim como a lógica da propriedade privada é algo que marca as relações estabelecidas entre colonizadores europeus e povos indígenas, a lógica do trabalho, sob a perspectiva de produção de bens mercantilizáveis que possam gerar lucro também passa a ser parte constituinte desse processo. A contradição entre lógica de propriedade (europeus colonizadores) e lógica de territorialidade (povos indígenas) se perpetuou historicamente, particularmente quando consideramos que os principais conflitos contemporâneos entre povos indígenas e não indígenas são disputas por território. Outra contradição nasce das relações estabelecidas entre colonizadores e povos indígenas, manifestando distintas concepções de trabalho.

O trabalho começou a fazer parte da realidade de contato entre indígenas e colonos sempre na dimensão de imposição sob diferentes aspectos: trabalho escravo, servil, subjugado e posteriormente monetarizado/assalariado. Resultantes desse processo foram os inúmeros conflitos ocorridos em decorrência da resistência dos indígenas em se submeterem a uma dinâmica de trabalho que não correspondia à sua lógica.

Cada sociedade, contextualizada à sua historicidade e forma específica de organização, concebe o trabalho e o sistema de produção e consumo a partir de suas necessidades e características socioculturais. Entretanto, o eixo dessa discussão perpassa pela forma como o Ocidente disseminou um sistema econômico em que o trabalho se transforma numa atividade cujo resultado de sua ação gera acumulação de mercadorias e produtos que podem ser convertidos em lucro para os donos dos meios de produção.

A concepção de trabalho para o Ocidente sempre foi mais do que transformação de matéria prima em bens consumíveis, pois à proporção que foi sendo agregada como força

produtiva geradora de lucro, passou também a fazer parte da lógica do capital mercantil. Para Marx (1994, p. 326-327):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, [*tierartig*], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem.

O processo de apropriação do significado do trabalho para o Ocidente foi sendo disseminado mundo afora pela expansão de um modelo predatório de desenvolvimento que se espalhou aos rincões mais distantes do planeta sem poupar distintas civilizações. O capital tal qual se conhece atualmente, e no qual estamos inseridos, está imbricado em nossas práticas cotidianas, em nossas ações, em nossas conversas e mesmo que nos posicionemos criticamente com relação ao modelo de trabalho e de capital que nos cerca e da qual fazemos parte, somos mais que vítimas, como também partícipes de suas amarras.

No entanto, é importante que tenhamos em perspectiva que para o sistema capitalista não pode haver lógica distinta à sua, ou seja, dentro do capitalismo só há uma possibilidade de organização econômica cujo fim deve ser sempre o lucro para acumulação do capital num ciclo sem fim. O capitalismo se torna mais que uma imposição, pois ele invade as subjetividades dos indivíduos através de contínuos processos de dominação.

A colonização no Brasil inseriu o trabalho escravo como método de produção necessária para o enriquecimento do projeto colonial. Para tal fim, os nativos foram capturados e escravizados como meio de servir aos objetivos dos colonizadores. Eis que se passou a lidar com lógicas diferentes de trabalho e produção, cuja configuração tinha de um lado os colonizadores com a finalidade de utilizar o trabalho como meio de produção de riqueza e do outro, estavam os povos indígenas com suas diversas formas de sistema econômico e de produção, os quais não estavam ligadas à acumulação para fins de enriquecimento.

Os sistemas econômicos dos povos indígenas geralmente são baseados na subsistência em que produção, distribuição e consumo estão integrados e fazem parte de um processo equilibrado de relação com as necessidades de autorregulação do grupo. A cosmologia se torna

fundamental na regulamentação de muitos ciclos produtivos que envolvem caça, pesca, coleta e plantios, nos quais o que deve ser plantado e consumido é mediado por crenças que determinam como o sistema produtivo será organizado em permissões e proibições e pela forma como o grupo se articula e constrói suas interrelações pelas crenças que possuem.

Entender essa lógica é fundamental para que se compreenda como o sistema econômico baseado na acumulação do capital distorce e tensiona a forma como os povos indígenas se posicionam no meio em que vivem. Os sistemas produtivos entre os povos indígenas têm como base o trabalho e o conhecimento sobre o processo que envolve o esforço do indivíduo para a realização de determinada tarefa. O indivíduo conhece e compreende os ciclos de produção que envolvem as atividades básicas de subsistência de seu povo e tais atividades materializam o resultado de seu esforço e a forma como transforma o meio em que vive a partir da consciência que mantém sobre o seu próprio trabalho.

Embora sejam sociedades cuja solidariedade social se apresenta numa perspectiva mais acentuada, os povos indígenas priorizam as relações dos núcleos familiares e, mesmo que haja harmonia entre a comunidade e a coletividade, isso não significa que tudo que é produzido é dividido igualmente. As relações internas também podem ser tensionadas e complexas teias de relacionamento são construídas a partir da forma como os espaços são ocupados, como a sociedade é organizada considerando estruturas de parentesco e como as crenças são elaboradas no sentido de lidar com as rivalidades internas e entre povos.

Para os povos indígenas não havia um sentido na acumulação e tudo que produziam e fabricavam tinha uma função de uso adaptado às suas necessidades de caça, de pesca, de coleta, de guerra, de alimentação e de ornamentação (Fernandes, 2006). De forma geral, podia ser percebido que havia uma divisão social do trabalho na qual as mulheres se ocupavam do plantio e colheita dos alimentos, bem como da fabricação de farinha, criação dos filhos, produção de bens como cestas, esteiras e redes, enquanto os homens se ocupavam da fabricação de canoas, da caça, da pesca e da guerra.

Os Tentehar Guajajara que vivem na área da Terra Indígena Rio Pindaré reconhecem que atualmente vivenciam uma dinâmica de trabalho distinta à de seus antepassados e conseguem justificar a forma como interagem com o dinheiro a partir das relações de contato que estabelecem com a sociedade em seu entorno. A inserção de atividades remuneradas, particularmente envolvendo a roça e especificamente no pagamento de diárias para aqueles que vão ajudar o “parente” no trato com terra, se tornou atualmente uma prática comum, não estranhada pelo grupo.

Pode-se afirmar que a primeira metade do século XX os Tentehar da Terra Indígena Rio Pindaré experimentaram, por conta da proximidade com as cidades e a relação com o entorno, um envolvimento maior com a venda de seu excedente e estabeleceram relações de troca de forma mais frequente. Gomes (2002, p. 455) ressalta, no entanto, que:

É necessário deixar claro que os Tenetehara vendiam produtos agrícolas e produtos extrativos como meio de troca para obter produtos manufaturados, não pelo dinheiro em si. Não há nenhum indício de que eles fizessem uso do dinheiro como investimento para poder obter mais rendimentos. Na realidade, quanto a produtos agrícolas os Tenetehara tomavam o cuidado de nunca vender o excedente, e sim, reservar uma parte da colheita para a plantação do ano seguinte.

As diferentes fases econômicas, caracterizadas por Gomes (2002), às quais os Tentehar Guajajara estiveram expostos em decorrência da ordem do capital, dão uma dimensão de como a inserção da lógica econômica que dimensiona o trabalho na perspectiva da produção para o mercado ocorreu gradativamente e foi apropriada pelos indígenas. Atualmente, pode-se afirmar que pagar ou receber por um determinado trabalho não é algo estranho aos Tentehar, mas é interessante entender até que ponto eles interagem com essa lógica distinta de seus modos tradicionais de produção e consumo.

Pode-se afirmar que a concepção do povo Tentehar Guajajara sobre trabalho é construída a partir de sua própria lógica sociocultural e das necessidades que são criadas a partir de sua relação com o meio em que vivem, com o território que ocupam e do uso que fazem deste, com suas crenças religiosas e seus modos de organização e classificação etária e sexual. Como já ressaltado, os contatos interculturais forçados pela colonização foram fundamentais para que sua sociedade tivesse que se adaptar a uma outra lógica de trabalho atrelada a um sistema econômico capital mercantil.

Esse processo histórico ajuda a compreender alguns aspectos que envolvem a forma como os Tentehar Guajajara lidam com a economia do capital na contemporaneidade, visto que são mais de 400 anos de contato com um sistema que é oposto ao seu modo tradicional de produzir e consumir. O fato de terem que lidar com o trabalho para a produção que visa o mercado, com o dinheiro, com as relações de trabalho que envolvem pagamento por serviços, assim como terem se tornado consumidores de mercadorias externas às suas capacidades produtivas os fizeram familiarizar-se com esse sistema econômico.

O conhecimento sobre realidade do contato interétnico que faz parte da história contemporânea dos Tentehar Guajajara e sobre a instituição e a consolidação de políticas indigenistas de saúde e educação é fundamental para ajudar a compreender como os Tentehar

Guajajara incorporam e lidam com relações de trabalho que envolvem cargos especificamente criados para serem ocupados por indígenas, como por exemplo o de professor(a) indígena. As incursões em campo e as estratégias utilizadas para a coleta de dados possibilitaram uma perspectiva aproximada de como esse povo têm lidado com o trabalho e suas relações na contemporaneidade, considerando sua própria forma de organização econômica e o processo de inserção na lógica do capital.

O processo de ocupação dos Tentehar que vivem em Terras Indígenas localizadas em diferentes regiões do estado do Maranhão dá uma dimensão de que a especificidade do contato possui características próprias para cada território ocupado por esse povo e ela está relacionada às diferenças na forma como interagem com a sociedade do entorno. Nesse aspecto, a realidade e o contexto sociocultural em que estão inseridos os Tentehar que vivem na Terra Indígena Rio Pindaré são particularmente específicas, visto que eles estão em constante contato com não indígenas, seja decorrente da proximidade com as cidades de Santa Inês e Bom Jardim, seja pela BR 316 que corta a TI, ou pela atuação da empresa de mineração Vale face às ações diretas e constantes de mitigações de impacto causadas pela Estrada de Ferro Carajás.

Em cada fase econômica (Gomes, 2002) a que os Tentehar Guajajara estiveram submetidos por força do contato e das relações estabelecidas com os colonizadores e o Estado, a saber – colonial português; monárquico; republicano; ditatorial; democrático de direito – pode-se identificar a força ideológica que movia cada um desses contextos históricos. Nos períodos demarcados por Gomes (2002) como escravidão (1616 – 1653) e servidão (1653 – 1755) é possível identificar a atuação decisiva das missões religiosas (especificamente da Companhia de Jesus) que ajudaram a construir diversos estereótipos marcantes dos indígenas, como por exemplo, “preguiçosos”, “selvagens”, “inocentes” e almas que precisavam ser “salvas” pela fé e pelo trabalho.

Durante o período de liberdade e transição (1755 – 1840) houve a intensão de ocupar de forma mais contundente os territórios habitados pelos indígenas e de fazê-los miscigenar à sociedade colonial, no sentido de que desaparecem à medida do avanço da ocupação territorial. Os governos desse período não conseguiram impedir que os indígenas continuassem sendo massacrados e escravizados em prol do avanço colonial, embora o Diretório de Pombal de 1755 proibisse a escravização dos indígenas.

Já durante a política indígena provincial, os Tentehar estiveram expostos às necessidades dos colonos e fazendeiros que continuavam a querer a mão-de-obra indígena para

incrementar sua produção. A relação patrão-cliente que ganhou força pós-abolição, era nada mais que um processo de semiescravidão dos indígenas e dos então negros libertos.

Entre o final do século XIX e o início do século XX tem-se um período marcadamente de tentativa de transformação do indígena no caboclo do interior do Brasil, ligado a uma nacionalidade brasileira forjada pela idealização da tentativa de construção de uma sociedade nacional. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, temos mais uma tentativa do Estado de “civilizar” os indígenas pela educação escolar e pela sua inserção no mundo do trabalho na perspectiva do capital.

A partir da atuação do SPI e posteriormente da atuação da Funai, percebe-se de forma mais contundente um discurso de integração e assimilação dos povos indígenas à chamada sociedade nacional, em que a utilização da escolarização seria fundamental para inserir elementos cívicos, a obrigatoriedade do uso do português em detrimento de suas línguas maternas, bem como a inculcação de que eles só poderiam ser considerados “civilizados” se pudessem servir ao Brasil através do trabalho, sendo os chamados “trabalhadores nacionais”.

A partir da década de 1960 até meados de 1980 pode-se perceber como os órgãos indigenistas, tanto SPI (1910 – 1967) quanto FUNAI (1967 – até os dias atuais), atuavam de forma direta na tentativa do processo de transformação do indígena no trabalhador rural brasileiro, particularmente através de ações de escolarização que reproduziam a ideologia nacional vigente do progresso e do desenvolvimento pelo trabalho, assim como inseria os conhecimentos não indígenas de forma arbitrária, no sentido de induzi-los a um processo mais acelerado de aculturação.

Para os Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, a escola faz parte da sua memória recente e é relacionada ao “tempo da FUNAI”. P. Guajajara, liderança da Terra Indígena Rio Pindaré, entrevistado em 20 de outubro de 2022, recorda ter estudado na escola da FUNAI, com uma professora *karaiw*, que era funcionária do órgão e lecionava no local onde funcionava o posto indígena na aldeia. Segundo a liderança Guajajara (20/10/2022):

(...) quem trouxe a escola foi a Funai, depois foi o estado que assumiu, com a escola na aldeia sede. Eu estudei na escola da aldeia Januária, mas não continuei... As matérias que a gente estudava, que tinham uns livros que a gente estudava davam o nome de Mobral, as professoras eram muito boas, mas as matérias mesmo era disciplina de história, matemática, português, era mais pra gente aprender a ler, contar, essas coisas. (...) As professoras eram brancas, né, e não sabiam nada na língua, e ensinava no português, e os livros era tudo em português, não tinha nada que falava de indígena, negócio de cultura... não tinha...

Os processos de escolarização entre povos indígenas sob a gestão da FUNAI reforçavam em suas metodologias de ensino estratégias que visavam cada vez mais sua incorporação e assimilação à sociedade nacional, objetivo que marcou toda a concepção das políticas indigenistas reguladas pelo Estado até a década de 1980, quando o país passou pelo processo de redemocratização. As escolas nas comunidades indígenas priorizavam a alfabetização em português e seu uso contínuo durante as aulas, além da inserção de elementos de caráter “patriótico” como o hino nacional. O relato de D. Guajajara (13/05/2022), professor indígena da Terra Indígena Rio Pindaré descreve:

Eu me lembro da escola. A gente tinha que aprender o português, e era proibido da gente falar no Tentehar. Então a gente só podia falar na língua do *karaiw*. Eu me lembro que a gente ainda teve que aprender o hino. Na verdade, a escola era uma máquina de fazer branco, que entrava índio e saía branco e agora estamos usando a escola pra voltar a fazer índio. Hoje a gente vê que o português predomina, se fala mais na língua do *karaiw*. É difícil, porque foi muito tempo a gente sendo obrigado a falar só na língua do *karaiw*. Hoje a gente tem professores bilíngues nas escolas, mas ainda não são suficientes, precisa mais. Isso pra gente ver a questão de como o Estado trabalhou no sentido de escolarizar só em português. E hoje a escola trabalha no sentido que os primeiros anos na escola só se fale na língua, mas quando eles saem da escola, só se fala em português.

Enquanto órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, a FUNAI não diferia muito de seu antecessor no sentido de tentar promover a integração econômica e social dos indígenas, transformando-os em trabalhadores do campo e tentando incutir neles um sentimento de pertença à nação brasileira. O relato do professor D. Guajajara indica como a escola era um importante instrumento do processo de transformação do indígena no “brasileiro” que o Estado queria, e como o uso do português, que pode ser analisado enquanto marcador ideológico, foi massivamente inserido entre os Tentehar com o objetivo também de imposição da lógica do dominador.

A língua de um povo é um de seus principais demarcadores culturais, pois é através dela que os indivíduos se organizam, interagem e ordenam suas crenças e seus modos de classificar os elementos do meio em que estão inseridos. A língua também é um instrumento de poder, que foi amplamente utilizada no sentido de dominar povos em processos de colonização, exploração e subjugação. Portanto, entende-se que a língua e a linguagem que dela deriva, em sua forma ordenada, codificada e sistematizada, não é neutra, imparcial ou meramente instrumental.

Quando, num processo de escolarização, o Estado brasileiro impõe o português como principal instrumento mediador da comunicação, esse processo não é inocente ou desprovido de intencionalidade, visto que a língua, nesse caso, representa a sociedade majoritária que detém

o poderio econômico e sociocultural. O poder simbólico (Bourdieu, 2000) implícito, por exemplo na linguagem, pode concentrar as forças econômicas, políticas, midiáticas e culturais de uma determinada sociedade.

A professora *karaiw* citada no relato de D. Guajajara, que detém o domínio do conhecimento ocidental, é funcionária da Funai, representa o Estado brasileiro e medeia a relação com os indígenas. A professora, ao impor o português como principal forma de comunicação dentro da escola, instituição introduzida na aldeia com o caráter civilizatório e integracionista, reveste, então, o poder da sociedade que representa, emoldurado pela fala, com toda a sua configuração ideológica, histórica e identitária.

O poder simbólico exercido em contextos de interetnicidades resultantes de processos de colonização são também e, ao mesmo tempo, violência simbólica (Bourdieu, 2000), expressa na desigualdade discursiva, em que os interlocutores(as) são reconhecidos pela hierarquia que foi historicamente construída, numa relação dialética entre sujeito indígena e sujeito não indígena.

A imposição da escola, que ideologicamente era propagada como um instrumento benéfico que levaria o progresso e desenvolvimento para os Tentehar, na prática, era a representação ideológica da visão do Estado sobre os povos indígenas, especificamente quando estes eram pensados enquanto transitórios e em vias de desaparecimento. A influência e atuação desse tipo de escolarização marcou os Tentehar da Terra Indígena Rio Pindaré, que viram uma aceleração no uso da língua portuguesa em detrimento de sua língua materna, além da inculcação de um modelo econômico pautado na formação do indivíduo para o mundo do trabalho sob a lógica do capital.

Nesse contexto, pode-se considerar que a geração mais jovem de Tentehar tem um contato direto com a forma de organização socioeconômica da sociedade capitalista e já incorporou alguns aspectos e ideologias do trabalho a partir da lógica do capital, particularmente quando associa a inserção no mundo do trabalho como consequência direta de um processo de escolarização, visto enquanto fundamental e importante na sociedade atual. Sobre isso L. Guajajara (20/10/2022), liderança na Terra Indígena Rio Pindaré, afirma que:

Se ele (o jovem) não quiser estudar, só tem duas coisas, ou estuda pra ter uma profissão, ou a profissão vai ser outra, né, trabalhar no campo, né, trabalhar com roça, criar, fazer algo assim nessa forma... num tem outro jeito... ou trabalhar fora, de bico, assim como o pessoal, né, pra uns aí, prá pra fora, outros viajam, uns sai também pra trabalhar pra outras regiões, aí pra fora, e é luta né, é luta deles, arruma família logo, aí precisa cuidar da família, e trabalhar pra, é... sustentar a família. (...). A maioria dos jovens não faz roça porque dá trabalho (SIC).

A filha dessa liderança acima citada estava acompanhando a entrevista. É uma jovem que está cursando Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão e complementou a fala do pai explicando o quanto já se considera dentro da comunidade a importância de pensar em outras profissões que gerem renda, principalmente para os mais jovens. B. Guajajara ponderou que:

As lideranças sempre incentivam os jovens de estarem estudando e procurando outras profissões, até porque dentro das aldeias a gente não tem tanta oportunidade de outro tipo de profissão, tem mais só professor, é, enfermeiro, essas profissões assim, aí tendo outras oportunidades, a gente que vai se formando e gerando outras oportunidades como, por exemplo, dentro das comunidades já tem outros veículos, então, aí se tivesse um jovem formado na área mecânica, né, daí aí já ia gerar uma renda, aí já ia gerar outras profissões. E é por isso que a gente sempre tá assim incentivando do jovem procurar outras profissões pra tá gerando emprego dentro das comunidades e ajudando (SIC).

Essa concepção do trabalho, da empregabilidade e da formação numa perspectiva mais tecnicista, como é caso da área de mecânica, evidenciam como a jovem Tentehar, que está em processo de formação superior em Pedagogia, reproduz uma ideologia econômica em que a centralidade do trabalho está alicerçada na ideia de que os jovens devem se qualificar para encontrarem uma “profissão”. A força ideológica da forma como nossa sociedade se organiza em torno do capital e constrói suas relações sociais a partir da estrutura de educação que direciona para o mundo do trabalho é incorporada entre os Tentehar, ao ponto de se pensar em formas de “capacitar” os jovens a encontrarem uma “profissão” dentro das necessidades da própria comunidade.

O jovem Tentehar é de uma geração que já nasceu dentro de uma sociedade em que a interculturalidade faz parte de sua dinâmica de socialização, em que elementos da sua cultura se entrelaçam à lógica do capital. Esse jovem passa por todo o processo de escolarização dentro da comunidade, frequentando a escola de sua aldeia, que atualmente está estruturada sob os princípios da educação escolar indígena que consideram a especificidade, a diferenciação, a interculturalidade e o bilinguismo como práticas pedagógicas a serem quotidianamente implementadas nas ações de seus professores(as), principalmente os(as) professores(as) indígenas.

As séries iniciais do Ensino Fundamental são trabalhadas especificamente por professores indígenas, os quais devem ser prioritariamente falantes de suas línguas maternas e articuladores de seus processos próprios de aprendizagem, além de fomentadores de um currículo específico que atenda às demandas e conhecimentos de seu povo, como língua

indígena, cânticos Tentehar e suas histórias tradicionais. Quando o jovem estudante Tentehar começa a entrar nas séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, no ensino Médio, as disciplinas ministradas são de conhecimentos gerais, como português, matemática, história, geografia, física, química, inglês, todas trabalhadas por professores não indígenas, aprovados por processos seletivos de contratação temporária cujos editais são direcionados exclusivamente para escolas indígenas.

A escola, segundo Althusser (1970), é um dos principais aparelhos ideológicos de Estado, cujo domínio e influência sobre os indivíduos se dá de maneira contínua, e sua ação ocorre por um longo período, além de ser uma disseminadora da ideologia da classe dominante e fomentadora da formação de mão-de-obra alienada a serviço do capital. A escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, por mais que tenha uma proposta de construção de processos de escolarização mais “flexíveis”, em que o currículo, o material didático e a carga horária podem ser adaptados ao modo de vida de cada comunidade indígena, na prática, seu funcionamento não está fora dos domínios do Estado.

A educação escolar ofertada para povos indígenas tem seu organograma, funcionamento e financiamento atrelado aos órgãos de educação do Estado, dependendo também de orçamento público. O currículo específico e diferenciado pode ser produzido pelas escolas indígenas para atender às suas demandas e necessidades, mas o contato intercultural e as relações interétnicas estabelecidas constantemente com os não indígenas acabam impondo aos indígenas o desenvolvimento de currículos híbridos que consigam contemplar tanto as dinâmicas culturais próprias quanto os conhecimentos do não indígena.

Quando o aluno Tentehar começa a frequentar séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ele passa a ter contato com conhecimentos gerais do não indígena, em disciplinas que são ministradas por professores que muitas vezes não têm nenhum conhecimento sobre o povo com o qual vai trabalhar. O professor *karaiw* não sabe falar a língua Tentehar e trabalha com um material didático geral fornecido pelo Sistema de Ensino do Estado, além de serem temporários, visto que são contratados via editais de seletivo, sendo, portanto, transitórios na escola.

Quando a liderança da Terra Indígena Rio Pindaré e sua filha ressaltam a importância da educação na perspectiva da escolarização e chamam atenção para a necessidade da empregabilidade, do trabalho no sentido da qualificação para uma “profissão” e da remuneração, percebe-se como a ideologia dominante da máquina do capital se faz presente na

forma como eles interpretam quais os possíveis caminhos que frequentar a escola e estudar pode direcionar.

O trabalho na roça é entendido pela liderança e sua filha enquanto pesado, difícil, em oposição ao trabalho remunerado que está fora das atividades tradicionais de sua comunidade e que só pode ser alcançado através da educação escolar, visto que o mundo do trabalho na sociedade não indígena, principalmente os ofícios de prestígio social (médico, advogado, professor, enfermeiro), só pode ser acessado após a escolarização e a entrada no ensino superior.

A concepção da profissão como uma especialidade que é pensada para atender às necessidades do mercado permeia o imaginário Tentehar, que entende o acesso ao trabalho remunerado como uma possibilidade de “melhoria” de vida, de poder de compra, pois o salário de alguém que tem um emprego e trabalha pode ajudar a adquirir bens de consumo. Ao conversar com indígenas Tentehar no sentido de entender como era o trabalho para seu povo antes do contato com o colonizador, ficou evidenciado que eles percebem que houve uma mudança na forma de produção.

A. Guajajara (03/06/2022), professora da T.I. Rio Pindaré, relatou que o Tentehar trabalhava na roça para plantar a maniva, que era seu principal alimento, assim como a caça, a coleta e a pesca eram atividades que serviam para sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, que ressaltou estas atividades como importantes para sua sociedade, identificou que houve uma mudança nesse processo. A. Guajajara (03/06/2022) descreve sobre a forma como o Tentehar, atualmente, faz roça pensando não somente na produção para a subsistência de sua família, mas também para vender parte do que conseguir produzir e precisa pagar diárias para os indígenas que ajudam no plantio e colheita. Essa descrição ajuda a entender como atualmente já está incorporado em suas atividades de subsistência os elementos da lógica do capital.

Outro aspecto observado no processo de coleta de dados está relacionado à ênfase que se dá ao fato do indígena não querer mais trabalhar na roça por achar que é um trabalho “pesado” e que não dá dinheiro. C. Guajajara, L. Guajajara, F. Guajajara e M. Guajajara (03/06/2022) apontaram que o dinheiro se tornou necessário na comunidade, pois eles precisam comprar alimentos que não conseguem mais produzir, e isso faz com que os jovens vejam o cargo de professor(a) indígena, bem como cargos da área da saúde, como possibilidades de oportunidades de trabalho remunerado.

A2. Guajajara (04/06/2022) chamou atenção para o fato de que as atividades coletivas eram muito comuns no passado (antes do colonizador) e que a influência do *karaiw* os fez mudar sua forma de produzir, pois fez com que os Tentehar comessem a plantar também para

vender. Ela citou também a empresa Vale, que desenvolve alguns projetos na Terra Indígena Rio Pindaré em decorrência do Acordo de Cooperação estabelecido com os indígenas como forma de compensação por impacto causado pela Estrada de Ferro Carajás. Tais projetos vão desde a criação de gado de corte, até a construção de tanques para criação de peixes, incrementos nas roças para melhorar a produção de alimentos, assim como a melhoria das casas de farinha, que são de uso coletivo.

O Tentehar que nasceu dentro de uma sociedade que lida com o dinheiro, entende e está submerso na lógica econômica do sistema capitalista, estuda numa escola específica e diferenciada, mas também está em contato com o conhecimento não indígena, tem uma concepção de trabalho relacionada à lógica de seu povo, que coexiste com a concepção de trabalho para o capital.

CAPÍTULO 4:

A ATUAÇÃO DO(A) TENETEHAR GUAJAJARA COMO PROFESSOR(A) INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO

Ser capitalista significa assumir uma posição não apenas puramente pessoal, mas também uma posição social na produção. O capital é um produto coletivo, algo que só pode ser posto em movimento pela atividade conjunta de muitos membros da sociedade, ou, em última instância, pela atividade conjunta da totalidade de seus membros. O capital, portanto, não é um poder pessoal, e sim um poder social.

(Karl Marx e Friedrich Engels)

O trabalho é a fonte de toda a riqueza e valor da sociedade capitalista, visto que sem ele não há produção e nem mais valia, sendo o trabalhador a força motriz desse sistema. Na teoria social clássica marxista existe uma contradição resultante da relação entre os capitalistas, aqueles que detêm os meios de produção, e os trabalhadores, aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário.

Considerando o elemento da contradição, que é inerente às relações de forças antagônicas estabelecidas entre capitalistas e trabalhadores, é que se entende que a posição social ocupada pelos indivíduos nesse sistema é determinada pela sua relação com os meios de produção. Dessa forma, o poder do capital não é pessoal, mas social, e é sustentado pela atividade conjunta de muitos membros da sociedade, em que a concentração de poder e riqueza nas mãos de uma minoria de capitalistas não se deve apenas às habilidades pessoais ou méritos individuais, mas a uma estrutura social que permite a acumulação privada de riqueza em detrimento da maioria da população.

Para a manutenção e consolidação dessa ordem complexa que estrutura esse sistema econômico, assim como a contradição e o antagonismo entre as classes, existe uma ideologia dominante intrínseca às diversas formas como o capital vem se apresentando ao longo dos séculos, alicerçada num conjunto de ideias e valores que servem para justificar e perpetuar as relações sociais de poder e dominação existentes. A ideologia burguesa legitima a dominação dos capitalistas sobre os trabalhadores assalariados, o que é fundamental para a manutenção da ordem das desigualdades necessárias à sustentação do sistema capitalista.

Os indivíduos acabam por naturalizar essas desigualdades e a exploração como se fossem algo inerente à natureza humana, ao invés de reconhecer a sua origem histórica e social.

O trabalhador, elemento fundamental do sistema capitalista, muitas vezes não se percebe como tal devido a um processo de alienação em que esse indivíduo é separado do resultado de seu trabalho, é desumanizado, coisificado e transformado em mera peça do capital, sem muitas vezes ser consciente de seu poder de transformação social.

Tendo como base as reflexões sobre a organização do trabalho no contexto do sistema capitalista, cuja produção se dá para fins de acumulação e faz parte de toda uma construção ideológica continuamente disseminada e reificada, este capítulo tem por objetivo analisar a relação entre o protagonismo do professor indígena e sua atuação como trabalhador da educação. Para tanto, foi necessário compreender a relação entre o professor indígena e o Estado no âmbito das relações e das condições de trabalho construídas entre indígena e Estado.

O capítulo foi construído com base em documentos e na pesquisa de campo realizada por meio da observação direta e das entrevistas, conforme exposto na introdução dessa tese. Por meio da análise dos dados coletados procurou-se compreender os desafios enfrentados pelos indígenas no exercício da docência e de que forma eles se percebem enquanto trabalhadores da educação.

4.1 As relações de trabalho para os Tentehar Guajajara

Entre os povos indígenas, o trabalho, sob a perspectiva da produção para acumulação, fez parte do contato intensificado pela ação primária das missões religiosas que utilizavam um método de evangelização para transformar o ato de trabalhar não apenas em um meio de “civilização”, mas em uma possibilidade de salvação das almas dos nativos.

A mediação expressa na forma como as relações sociais se configuram em função das forças produtivas de cada época histórica ajuda na compreensão do que significou a colonização e suas consequências para os povos indígenas no Brasil, visto que à medida que os interesses econômicos se reconfiguravam, as relações sociais de produção se adaptavam a essas mudanças para garantir a reprodução econômica e a ordem dominante.

Gomes (2002), quando contextualiza a relação estabelecida entre os Tentehar Guajajara e os colonizadores em diferentes fases da colonização e impulsionada majoritariamente pelos interesses político-econômicos vigentes, dá uma dimensão do impacto sem precedentes sobre a forma de organização sociocultural, territorial e econômica desse povo.

Os Tentehar Guajajara foram submetidos a um sistema econômico em que o trabalho foi utilizado enquanto ferramenta de dominação, seja pela escravidão/servidão ou pelo

clientelismo, ou mesmo sob a visão do “trabalhador nacional”. Revestido de um discurso de “salvação” e “civilização”, toda uma forma de organização socioeconômica e política se deu pela imposição de um modo de produção calcado no trabalho subordinado, porém revestido de um ideal positivado de que as sociedades europeias estavam levando para outros povos e territórios o “progresso e o desenvolvimento”.

A concepção do “índio preguiçoso” em oposição ao “trabalhador produtivo”, que perdurou secularmente no imaginário social, está revestida de uma ideologia que opõe lógicas distintas de organização sociocultural que dão diferentes perspectivas e significados para o trabalho. No entanto, essas distintas lógicas foram utilizadas como justificativa de intervenção sobre povos não ocidentais, visto que, enquanto uma concepção remete, dentro de um processo hierarquizado de dominação, a atraso e estagnação, a outra percepção demarca a ideia de avanço e progresso, o que parecia autorizar os europeus a utilizar de todos os meios necessários para impor sua lógica desenvolvimentista que era, e é, tão somente a forma como a estrutura (as condições materiais) e a superestrutura (cultura, ideologia, religião, escola, etc.) se organizam e se conectam dentro do sistema capitalista.

Nesse contexto, é fundamental refletir como as representações de trabalho e trabalhador nas sociedades capitalistas condicionam a forma como serão impostas a diferentes povos, sendo inclusive um demarcador das diferenças culturais caracterizadas por uma esfera hierarquizante e dominadora.

Para os Tentehar Guajajara, que têm mais de quatrocentos anos de contato, a relação contemporânea, embora não estranhada com o trabalho sob a lógica do sistema capitalista e resultante de todo um processo histórico, não pode ser equivocadamente considerada como uma incorporação total e irrestrita à sua forma de organização sociocultural e econômica.

Destaca-se, nesse aspecto, que os Tentehar Guajajara, por força do contato e da imposição e dominação exercidas pelos *karaiw*, tiveram que lidar por séculos com processos que envolvem evangelização missionária, escolarização civilizatória, trabalho para o capital, conflitos por território e monetarização de suas trocas econômicas.

Nesse aspecto, a escola e o trabalho sob a lógica capitalista não são, portanto, estranhos aos Tentehar Guajajara, todavia a forma como foram apropriadas e ressignificadas e os contornos diferenciados que foram agregados a esses processos pós-1988, especificamente no que concerne à educação escolar, trouxeram novas configurações que precisam ser refletidas e consideradas.

Nesse sentido, é imprescindível contextualizar o(a) professor(a) indígena enquanto trabalhador(a) da educação, descrito pelas políticas de educação como aquele(a) que atua nas diferentes atividades que estão circunscritas na esfera da escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no artigo 61, define, numa perspectiva geral, que “trabalhadores(as) em educação” são profissionais que, no âmbito escolar, atuam em atividades de docência, de gestão, de supervisão, de orientação educacional e pedagógica, de planejamento, de administração, de inspeção, e de suporte educacional.

As políticas indigenistas de educação inserem os(as) indígenas como protagonistas dos processos de escolarização e, para isso, instituem e formalizam “professor(a) indígena” enquanto categoria de trabalho, transformando-os(as) em trabalhadores(as) da educação, formalizando seus vínculos com o Estado, instituindo a lógica do assalariamento, do contratualismo e da relação de trabalho pautada em carga horária específica. A ambiguidade desse processo está justamente na perspectiva do(a) indígena enquanto possível agente de transformação, mas ao mesmo tempo ligado a um processo básico do sistema capitalista que é o assalariamento do trabalhador.

A mesma política indigenista de educação que insere o indígena na base da contradição do sistema capitalista, visto que o faz estabelecer relações de trabalho pautadas no assalariamento, é também a que reforça na atuação do(a) professor(a) indígena o estabelecimento de uma estratégia de resistência e fortalecimento cultural.

A atuação do(a) professor(a) indígena possui o desafio de romper com séculos de hierarquização do conhecimento, cuja transformação do espaço e da estrutura da educação formal direciona a uma perspectiva de territorialização da escola, o que caracteriza Célia Xakriabá (2018, p. 166), conforme destacado a seguir, ser uma espécie de indigenização das práticas escolares apropriadas e alicerçadas nos conhecimentos dos povos indígenas, contextualizadas às suas realidades históricas culturais.

(...) o movimentar da educação para outros espaços onde se constituem e se conecta a outros saberes por meio do deslocamento da mente e dos corpos, para vivenciar experiência de aprendizado ancorada com a interação de acordo a dinâmica do território. (...) A meu ver é fundamental problematizar como a escola interage com o território, com sua potencialidade na produção do conhecimento, mas também como a escola assume o compromisso social com essa luta que envolve a garantia da permanência e a gestão do povo no território.

A proposta de uma educação territorializada, defendida por Celia Xakriabá (2018), avança o entendimento de que a atuação do(a) professor(a) indígena caminha na direção de colocar o conhecimento de seu povo enquanto meio transformador do modelo de escolarização

alicerçado num euro-ocidentalismo hegemônico, que foi sendo imposto à diversos povos como padrão a ser seguido.

No entanto, para tal entendimento é necessário contextualizar o trabalho do(a) professor(a) indígena à sua atuação e às condições de trabalho às quais é submetido(a) e que perpassam desde a infraestrutura das escolas, a formação e capacitação docente aos processos de seleção, contratação e as políticas de remuneração e valorização salarial, assim como o acesso a recursos e materiais didáticos que sejam específicos à realidade sociocultural de sua comunidade.

As ações que envolvem desenvolver processos de escolarização entre os povos indígenas, considerando-se as políticas de educação pós Constituição de 1988 são, portanto, estruturadas a partir da agência indígena, cujo protagonismo se fará presente tanto na gestão da escola quanto na docência, visto que será priorizado aos indígenas ocuparem cargos de professores(as) nas escolas de suas comunidades.

Para que o(a) indígena seja o(a) professor(a) e gestor(a) dessa escola ele(a) precisa ser formado na perspectiva da educação intercultural, que é demarcada nas políticas indigenistas de educação como fundamental, pois as formações específicas propiciarão a elaboração, por parte destes mesmos docentes, de materiais didáticos contextualizados às realidades de cada povo indígena.

Além da formação específica, outro processo fundamental para que a escola indígena, sob os novos parâmetros das políticas indigenistas de educação, seja de fato implementada, diz respeito às formas de contratação dos(as) indígenas para atuarem na docência, que devem adequadas às especificidades e realidades de cada povo.

Assim, deve-se considerar dois aspectos quando se trata do(a) “professor(a) indígena”, quais sejam, um processo de formação que priorize as características específicas de sua etnicidade e que articule saberes tradicionais e conhecimento não indígena, e processos de contratação e atuação contextualizados às realidades sócio-históricas e culturais de cada povo.

Considerando os preceitos apresentados nos documentos das políticas indigenistas de educação, “professor(a) indígena” figura oficialmente como uma categoria de trabalhador da educação que deve ser contratado respeitando o piso salarial da educação básica, além de determinar que a inserção do indígena como professor de suas escolas deve atender à especificidade de processos de escolarização culturalmente referenciados.

A Resolução CNE/CEB nº 05/2012, na seção II, sobre os professores indígenas, aponta dois aspectos que estão descritos no documento como “formação e profissionalização”,

reforçando que projetos de escolarização sejam desenvolvidos por professores indígenas, os quais serão tanto docentes quanto gestores nas escolas de suas comunidades.

O referido documento reforça os princípios das políticas indigenistas de educação sobre a formação, destacando a perspectiva de cursos de graduação em licenciaturas específicas, bem como a formação continuada e a qualificação dos professores indígenas que já estejam atuando em sala de aula, assim como trata da “profissionalização” para se referir ao processo de institucionalização da categoria “professor indígena”.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como: I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino; II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas; III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial; IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008; V - garantia de condições condignas de trabalho (Resolução CNE/CEB nº 05/2012).

O termo “profissionalização” utilizado no documento se caracteriza pelos seguintes aspectos: o entendimento de que professor(a) indígena deve ser reconhecido(a) enquanto uma categoria profissional que exige formação específica e contínua e as condições adequadas de trabalho e valorização social.

A “profissionalização” do(a) professor(a) indígena, segundo o proposto no âmbito das políticas, envolve as dimensões que seguem: i) regulamentação do exercício da profissão; ii) a adoção de padrões de formação e qualificação que sejam específicos e diferenciados; iii) a valorização salarial; iv) a melhoria das condições de trabalho; e v) o reconhecimento social da importância do trabalho realizado nas escolas das aldeias.

O indígena passa então a lidar com desafios estruturais à sua atuação que vão desde as condições físicas das escolas, processos de contratação precarizados, escassez na oferta de formação específica à falta de material didático referenciado às suas realidades socioculturais. Os processos de contratação com o Estado, geralmente por seletivos temporários, prática comum na educação básica das diferentes modalidades de ensino, foram amplamente adotadas para a inserção de indígenas como docentes.

Tomando como base as perspectivas até aqui abordadas, as análises apresentadas são decorrentes de um processo de campo que oportunizou o contato com os professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, tanto no âmbito da experiência da formação, ao acompanhar, por meio de observação direta, aulas da licenciatura intercultural indígena ofertada pela UEMA

no Campus Santa Inês, quanto durante entrevistas direcionadas especificamente aos professores(as) indígenas no sentido de inferir sobre suas experiências enquanto trabalhadores da educação.

4.2 A Terra Indígena Rio Pindaré e a inserção dos(as) indígenas como trabalhadores(as) da educação: a atuação do(a) professor(a) indígena

Na década de 1970 foi implantada uma experiência de escolarização fora da perspectiva missionária na aldeia Januária da Terra Indígena Rio Pindaré. Tal experiência foi idealizada, organizada e administrada pela FUNAI, que tinha por objetivo alfabetizar os indígenas em português e matemática básicos e introduzi-los a elementos nacionalistas, como aprender a cantar o hino nacional e o da bandeira, além de reconhecer símbolos, por exemplo.

Essa escola, implantada nos moldes da escola ocidental e pautada em ideais civilizatórios, tinha a característica da integração e da assimilação que marcaram as políticas indigenistas oficialmente e buscava transformar o indígena Tentehar Guajajara em trabalhador da região do Vale do Pindaré.

O processo de reconfiguração da escola assimilacionista e integracionista com fins civilizatórios e que era operacionalizada pela FUNAI cede lugar a processos de escolarização que buscavam superar uma visão unilateral de educação escolar, em que as diversidades suprimidas e negadas, como as dos diversos povos indígenas, pudessem de fato contribuir para o desafio de implementar uma educação anticolonial, não eurocêntrica e emancipadora.

A forma como processos de escolarização foram gradualmente sendo modificados na Terra Indígena Rio Pindaré se deu pós-1988 quando na década de 1990 as mudanças nas políticas indigenistas de educação começavam a dar os primeiros passos no sentido de sua operacionalização.

A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEEDUC-MA) criou a coordenação de educação escolar indígena⁴² e, segundo Soares (2005), a partir de 1991 já havia uma movimentação de técnicos da SEEDUC-MA no sentido de realizar levantamentos, mesmo que superficiais, sobre processos de escolarização entre povos indígenas no Maranhão. Essa

⁴² A Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEI) do Maranhão foi criada em 2002, por meio da Resolução nº 026/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. A CEEI tem como objetivo garantir o direito à educação diferenciada para os povos indígenas do estado do Maranhão, promovendo o respeito às suas culturas, tradições e línguas. A CEEI é responsável por planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as políticas e programas de educação escolar indígena no estado.

movimentação gerou diagnósticos preliminares que serviram como parâmetro para dar os primeiros passos na realização da primeira formação de professores indígenas, com o Curso de Magistério Indígena iniciado em 1995, sendo o primeiro do Maranhão que formou sua primeira e única turma em 2005.

Quando as formações de professores indígenas para o Magistério Indígena começaram a ser realizadas, já haviam indígenas lecionando nas escolas de suas comunidades, como forma de cumprimento do que as políticas de educação preconizavam. Na Terra Indígena Rio Pindaré, a iniciativa de formação dos indígenas que já estavam atuando em sala de aula, começa com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e, posteriormente, passa a ser totalmente conduzido pela SEEDUC-MA.

Quando a SEEDUC-MA passou a ser responsável pela execução e implementação das políticas indigenistas de educação, processos de escolarização já estavam sendo desenvolvidos em várias comunidades indígenas, dentre as quais, iniciativas realizadas na Terra Indígena Rio Pindaré. A contradição do que está posto na política e a forma como ela é operacionalizada e executada evidencia o despreparo (intencional) do Estado em implementar ações voltadas para a materialização das políticas indigenistas de educação.

Alicerçadas na figura do(a) professor(a) indígena, as políticas de educação criaram a necessidade de formação dos indígenas para serem os trabalhadores da educação nas escolas de suas comunidades, mas os órgãos responsáveis pela execução dessas políticas desenvolviam formações descontinuadas, concomitantes à atuação dos indígenas que já eram professores e já atuavam nas escolas indígenas.

Os processos de contratação desses professores eram inicialmente pautados na indicação da comunidade sob anuência dos caciques e não tinham critérios rígidos de formação, em que se considerava, prioritariamente, que os indígenas que tivessem Ensino Fundamental, soubessem ler, escrever e falar, tanto no português quanto na língua materna, estavam aptos a assumir a sala de aula.

Dessa forma, no sentido de estabelecer os primeiros marcos da implementação da escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, destacam-se os processos de contratação dos(as) professores(as) indígenas que foram feitos, primariamente, tomando como critério base de seleção a indicação da comunidade, mais precisamente, da liderança indígena. A questão da formação superior ou mesmo na área de magistério não foi o principal critério adotado para a contratação dos primeiros professores indígenas que atuaram nas escolas da

comunidade, visto que as formações específicas ainda estavam sendo iniciadas no início da década de 1990.

Na Terra Indígena Rio Pindaré, a Liderança Guajajara (20/10/2022) ressalta sobre “o desenvolvimento da educação e a mudança que teve, quando iniciou com os professores não indígenas, e as modificações ocorridas quando entrou professor indígena, a escola tem melhorado, a escola agora tem a língua indígena”.

Alguns aspectos chamam atenção no depoimento da Liderança Guajajara (20/10/2022), por exemplo, quando ela ressalta ter percebido que a escola da comunidade começou a mudar com a inserção do(a) professor(a) indígena e do ensino da língua indígena, elementos estes que não faziam parte do seu tempo de escolarização, cuja administração ficava a cargo da FUNAI, e quando a professora era funcionária do órgão.

Na percepção da liderança, essas mudanças fizeram com que as escolas da comunidade “melhorassem” e reforça isso ao relacionar a entrada do indígena como professor, principalmente como aquele que vai inserir o ensino da língua materna nos processos de escolarização.

A afirmação da liderança permite compreender a escola e a atuação do indígena como professor enquanto um processo de apropriação dessa instituição por parte dos próprios indígenas, em que num passado não muito distante a presença de professores não indígenas pode ter gerado dificuldades na comunicação e na compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes indígenas.

Além disso, a fala da liderança sugere que as mudanças na educação escolar indígena não foram apenas em relação à contratação de professores indígenas, mas também na valorização da língua e cultura de seu povo. A presença da língua indígena na escola, sempre levantada enquanto uma preocupação entre os Tentehar Guajajara da Terra indígena Rio Pindaré, se constitui como fundamental para manutenção da identidade e da autoestima dos estudantes indígenas, além de promover o respeito à diversidade cultural.

4.3 O processo de contratação temporária, a formação, a estabilidade no cargo de professor(a) indígena e a demanda por concurso

Nas décadas de 1990 e 2000, o sentido das contratações de indígenas para exercerem os cargos de professores(as) consistia em atender as demandas impulsionadas pelas políticas indigenistas de educação e os processos de escolarização que já ocorriam em muitas

comunidades/aldeias. Não obstante, havia limitações estruturais e materiais nesse processo, visto que as políticas começaram a ser executadas concomitantes às diversas mudanças nos órgãos (tanto em relação à infraestrutura quanto aos recursos humanos) que se faziam necessárias para a materialização de sua implementação e execução.

O primeiro aspecto era organizar os setores que seriam responsáveis pela gestão das políticas indigenistas de educação, considerando que havia a prerrogativa da descentralização das ações de execução que deveriam ser de responsabilidade das secretarias de educação dos municípios e estados. O quadro técnico administrativo desses órgãos estava sendo modificado e adequado para que as mudanças engendradas pelas políticas pudessem ser operacionalizadas na prática num movimento concomitante à execução das ações.

Esse movimento gerou, inclusive, a inserção do antropólogo na função de gestor, o qual passou a ser contratado seja como consultor, seja como técnico do quadro administrativo dos órgãos do estado. Nunes (2007) ressalta que o antropólogo, visto como um profissional qualificado, reconhecido como um especialista em interetnicidade, passa a ter sua participação ampliada no campo indigenista, tendo que lidar com inúmeros desafios relacionados ao contexto de implementação das novas políticas indigenistas de educação.

Nesse aspecto têm-se que considerar a falta de recursos humanos com experiência em trabalhar com políticas indigenistas, a dificuldade com orçamento limitado e o ineditismo das políticas que demandavam reestruturação de toda uma lógica administrativa pautada no anterior integracionismo e assimilacionismo e que se materializava num *modus operandus* concernentes à própria estrutura burocrática, administrativa e ideológica que dominava os órgãos públicos. Nunes (2007, p. 75), sobre o campo indigenista pós-1988 e a conseqüente reformulação das políticas indigenistas, aponta que:

A inserção de outras esferas institucionais do Estado, que passam também a atuar como fontes geradoras de recursos para projetos de ação intervencionista na área indigenista, criam novos parâmetros de atuação para o antropólogo. Essa inserção coloca em destaque o despreparo estrutural, organizacional e a falta de corpo técnico específico nos órgãos responsáveis pela execução de políticas indigenistas. No Maranhão, ao investigar o processo de gestão e implementação de políticas indigenistas, especificamente de educação e saúde, percebi que a mudança operacional colocou em evidencia o total despreparo das esferas estatais em se adequar aos novos modelos de ação indigenista propostos. Os órgãos governamentais não dispunham nem de estrutura organizacional ou mesmo de pessoal disponível para realizar ações indigenistas. No momento em que os antropólogos são inseridos na gestão dessas políticas, em âmbito nacional estava em andamento um processo de reformulação dos seus princípios e diretrizes. O cenário político que inspira essas mudanças é marcado pelo discurso do respeito à diversidade e especificidade étnica dos povos indígenas, o reconhecimento de sua alteridade e a necessidade de estimular uma maior participação indígena na implementação das políticas indigenistas. Essa participação também implica num atrelamento dos indígenas via assalariamento, que

gera uma hierarquização econômica nas aldeias e uma disputa pelos cargos de professores e de agentes de saúde.

A contratação de profissionais “especialistas” para a gestão das políticas foi se configurando com a ambiguidade do Estado na execução de suas ações, considerando que o antropólogo, geralmente o único profissional da equipe com experiência em interetnicidade, tinha que lidar diretamente com todo um contexto político cujo discurso não alcançava uma realidade programada para não funcionar.

Outro aspecto pouco refletido foi o da inserção de cargos especificamente voltados para serem ocupados por indígenas, gerando processos de assalariamento nas comunidades que de certa forma alteravam a dinâmica interna de disputas, podendo inclusive gerar hierarquias econômicas.

Outro fator importante a ser refletido é que as escolas nas comunidades, a partir do momento que passam a ter o(a) indígena como trabalhador(a) da educação, ocupando desde cargos de gestão ao de docente, passa a ser um atrativo e uma possibilidade de acesso a um trabalho remunerado. A Profa.Indígena07 (15/08/2022), ao contextualizar sua inserção enquanto professora indígena, descreve-a da seguinte forma:

Então, na verdade, é o seguinte... na verdade eu queria ser... é... uma... na época eu era agente de saúde, enfermeira e tudo mais. Mas, então, agente de saúde não deu certo, então resolvi ser... trabalhar com escola, na escola, com educação. Então foi isso. Até hoje... então não teve, tipo assim, um motivo. O motivo foi só... a vontade mesmo, mas que na verdade eu queria ser uma enfermeira, mas que não deu certo... então eu parti pra educação (SIC).

O trabalho remunerado numa comunidade indígena que tem uma relação antagônica com a sociedade envolvente, faz uso de suas mercadorias e tem contato com o sistema capitalista através de vários elementos, e cuja especificidade de ocupação seja exclusivamente indígena, pode se tornar um atrativo para muitos Tentehar Guajajara. Nesse sentido, as formações se tornaram também uma oportunidade não apenas de qualificação, mas também poderia ser um diferencial na disputa pelo cargo de professor.

Eu conversava com papai e mamãe e aí eu explicava pra eles, é... qual a oportunidade que a gente tava tendo, das dificuldades também... a gente dizia pra qual seria essa formação, né, então eles foram entendendo e também nos apo... me apoiando, né! – Não, tá bom, faça! – né, então foi isso que eles tiveram e ainda hoje eles fala, tipo assim – Oh, tua irmã estudou, a gente nunca entendia dela estudar e sempre conversou, não, tem que estudar... – E quando eu tinha dificuldade sempre eles estavam apoiando pra ajudar, por exemplo, quando a pessoa tem família, aí já dificulta mais, por exemplo, criança... e desde sempre foi assim, eles sempre me ajudaram (SIC).

O apoio da família e da comunidade para que os(as) indígenas fizessem e concluíssem as formações docentes (especificamente o longo Magistério Indígena iniciado em 1996 e concluído em 2005), foi fundamental, particularmente, quando se considera que, durante o período de aulas, esses(as) indígenas tinham que ficar de quatro a cinco semanas nos locais atendendo ao formato modular das formações. Desse modo, acabavam por precisar do apoio de seus familiares e da comunidade para que cuidassem de suas casas, roças e filhos (particularmente as mães que não podiam levar para os módulos presenciais todos os filhos e geralmente priorizavam as crianças de colo).

Outro aspecto importante explicitado na fala da Profa.Indígena07 (15/08/2022) diz respeito ao fato de quando os pais relacionam a educação à oportunidade de trabalho. Isso reflete uma mentalidade presente em nossa sociedade e que foi ideologicamente transposta aos indígenas, na qual a educação é vista como um meio para garantir melhores oportunidades de trabalho e uma possibilidade de vida mais estável, pois a educação pode ser associada a uma forma de ascensão social e econômica.

Um dos aspectos mais contundentes desse processo foi a forma como ocorreram as formações específicas e os consequentes processos de contratação (geralmente temporários), com remunerações que correspondiam a um salário-mínimo (com referência à época), em escolas precarizadas e sem material didático específico. Não eram, portanto, condizentes com o que estava preconizado nos documentos que compõem as políticas indigenistas de educação.

À medida que os processos de escolarização nas comunidades foram se tornando mais estruturados, houve um aumento considerável na contratação de professores indígenas e, no caso específico da Terra Indígena Rio Pindaré, atualmente tem um quadro exclusivamente de indígenas atuando na educação infantil, cuja prioridade é atuar no ensino da língua Tentehar.

Em 2013, a SEEDUC-MA lançou o Edital 001/2013 – “Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professores das Escolas Indígenas”, no qual estabelecia critérios para seleção de professores(as) indígenas baseados na formação em Magistério Indígena. Considerou-se nesse processo a primeira turma de magistério indígena formada em 2005 pelo governo do estado do Maranhão, mas principalmente contava-se com iniciativas individuais de indígenas que estavam em processos de formação no Magistério Indígena de Goiás, assim como também indígenas que já possuísem formação superior nas áreas de licenciatura.

O edital 001/2013 definiu a avaliação de títulos e experiências na docência como formas de definição dos selecionados no processo, realizado em etapa única, além de dividir a

atuação dos(as) professores(as) indígenas em 5 níveis, sendo um deles especificamente voltado para professores bilíngues que iriam ministrar língua indígena.

A inserção do indígena como trabalhador da educação, na realidade, é materializada pelos órgãos responsáveis por sua operacionalização, num primeiro momento, de forma improvisada, sem considerar a historicidade, a diversidade dos diversos povos indígenas, o tempo de contato, a relação com a sociedade envolvente (política, social, cultural, econômica e linguística) e experiências anteriores com processos de escolarização. O objetivo era atender e inserir os indígenas nas escolas como docentes no intuito de evidenciar o cumprimento das políticas, sem, no entanto, haver um processo de reflexão sobre as ações e sobre a forma como estas poderiam e deveriam ser implementadas.

O(a) indígena em sala de aula foi primariamente formalizado(a) enquanto professor(a) como meio de atender e adequar a demanda das mudanças engendradas pelas políticas indigenistas de educação. Porém, efetivamente, ainda não havia um corpo técnico burocrático preparado para auxiliar os indígenas a assumirem seus próprios processos de escolarização (Nunes, 2008) e, na prática, as contratações por meio de seletivos foram atendendo às necessidades emergenciais que iam surgindo à medida que as demandas por escolarização nas comunidades indígenas iam aparecendo.

Na Terra Indígena Rio Pindaré, a escola da aldeia Januária foi uma das primeiras a indicar indígenas para o exercício da docência, especificamente aqueles que eram bilíngues e que sabiam ler e escrever na língua Tentehar. No Diagnóstico socioeconômico e geoambiental das Terras Indígenas do Pindaré, Caru, Awá e Alto Turiaçu realizado em 2000 e publicado em 2001, há uma breve descrição das condições das escolas da Terra Indígena Rio Pindaré, ressaltando a inserção e a atuação dos professores indígenas.

Existem escolas em quase todas as aldeias, com exceção da aldeia Areião. Em todas as escolas os professores são Tenetehara. O calendário escolar que as escolas tomam como referência, oficialmente é o de Bom jardim. No entanto, fazem uma adaptação de acordo com as festas das aldeias e com o calendário agrícola. Em duas aldeias, Januária e Piçarra Preta, há alfabetização na língua materna, sendo que na aldeia Januária essa iniciativa é recente. As escolas das aldeias Januária e Piçarra Preta são as mais bem estruturadas, no que se refere às instalações físicas. No entanto, os professores da Piçarra Preta são mais experientes no ensino da língua materna tendo uma das professoras elaborado uma cartilha na língua Tenetehara. Por enquanto o material didático que eles utilizam para trabalhar com a língua materna, são as cartilhas elaboradas pelo Summer Institute of Linguistics - SIL. Os professores da escola Januária possuem formação de nível médio e um deles está fazendo o Curso de magistério indígena, o professor D. V. Guajajara. O outro professor, C. C. Guajajara começou a dar aulas quando o referido curso de magistério indígena já estava em andamento. As professoras da aldeia Piçarra Preta também estão cursando o magistério indígena e são A. Guajajara Alves, R. C. Guajajara e E. P. B. Guajajara. (...) O professor F. C. I. Guajajara que mora na aldeia Januária cursou até a 2ª série do

ensino médio (...) O professor F. diz falar muito bem a língua Tenetehara. No entanto, diz só saber escrever algumas palavras na língua. Acrescenta que tem muita vontade de aprender a escrever em Tenetehara para poder alfabetizar seus alunos. Dos três filhos que tem, somente o mais velho de 7 anos fala Tenetehara (grifos próprios).

O Diagnóstico aponta alguns elementos sobre a escolarização na Terra Indígena Rio Pindaré que se relacionam à formação dos professores, ao material didático, às condições das escolas indígenas precarizadas e ao currículo escolar que segue o calendário da rede municipal de educação de Bom Jardim. Os professores, em sua maioria, possuíam um nível de escolarização básico, estando alguns durante o contexto de campo para fins de composição do referido Diagnóstico, em processo de formação pelo curso de Magistério Indígena ofertado pelo governo do Estado.

O Diagnóstico também indica que os professores(as) indígenas trabalhavam em condições precarizadas e a perspectiva de trabalho com material didático específico só se fazia possível quando os(as) próprios(as) professores(as) produziam as cartilhas que seriam utilizadas em sala de aula. O fato de no início da década de 2000 os professores indígenas contratados para trabalhar nas escolas de suas comunidades não terem formação específica e, muitas vezes, serem escolhidos por terem um nível de escolarização básico, é um exemplo marcante da forma como as políticas começaram a ser implementadas.

Parecia ser o mais importante ter a “escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” sendo gestada e conduzida pelo próprio indígena, sem antes haver qualquer tipo de reflexão sobre o que significaria esse processo de reconfiguração dessa escola, especificamente os desafios implicados nisso. Ao enfatizar a importância de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, é fundamental considerar as implicações práticas, pedagógicas e culturais desse processo de reconfiguração.

Isso requereria uma reflexão aprofundada sobre as necessidades educacionais das comunidades indígenas, a formação adequada dos professores, a disponibilidade de recursos e materiais didáticos relevantes produzidos em contexto das formações específicas como resultado de processos e pesquisa e reflexão dos próprios indígenas, bem como sobre a adequação de um currículo específico que seja reflexo de uma construção coletiva do que cada comunidade quer e pensa como objetivo dos processos de escolarização.

O desafio da formação ainda é algo que permeia os espaços das escolas indígenas, assim como a precarização do trabalho do professor, considerando que os contratos, sempre

temporários tendem a remunerar com salários mais baixos professores que têm menor qualificação, tal qual ressaltado pelo Profr.Indígena04 (04/11/2022):

Em 2006, quando houve uma oportunidade pra professor indígena, na época eu ainda não tinha graduação. (...) Na época em 2006 foi o primeiro seletivo pra educação indígena, porque antes os professores eram selecionados pela comunidade, né, a comunidade era quem escolhia os professores, os não indígenas e os indígenas também, só que nesse tempo tinha poucos professores indígenas, né. A nossa educação só era do primeiro ao quinto ano. Aí foi nesse período que houve esse seletivo e aí eu fui aprovado, e eu entrei pro nível 1, que eu ainda não tinha graduação e por ser indígena, né. E eu entrei nessa época, em 2006. Tão logo de cara a comunidade... a comunidade não, a cacique, né, da época não quis me aceitar aí teve uma reunião e aí teve uma conversa com a diretora, né, com a gestora da escola. Porque aqui é assim, aqui na Terra Indígena funciona assim, tem a escola polo, que no caso é a Januária e tem as outras escolas das outras aldeias que funcionam como anexo, mas tem um representante, um gestor, digamos assim. Aí veio, fez uma reunião com a comunidade aí disseram que era pra me dar uma chance até porque eu tinha passado e se eu fosse a justiça eu teria que assumir... e aí me deram uma chance e no caso se eu fizesse um bom trabalho... até porque como o seletivo era só de um ano (o tempo do contrato), aí entraria outra pessoa. E assim foi feito. Me deram essa oportunidade e aqui estou eu 16 anos depois (SIC).

O relato do Profr.Indígena04 (04/11/2022) descreve sua inserção na docência e ressalta que se deu sem que ele tivesse formação específica para atuar na sala de aula, fato este que caracterizava a forma como o quadro de professores(as) indígenas foi formado nas escolas indígenas.

Um aspecto importante que merece ser analisado é a referência que o professor indígena faz ao fato de o Estado iniciar processos de contratação via editais. Esse fato, de certa forma, modifica a dinâmica de inserção dos indígenas como trabalhadores da educação, mas não inviabiliza a escolha da comunidade, pois a situação descrita por ele indica que a liderança não havia inicialmente concordado com sua contratação, mas após um processo de mediação da então diretora da escola, teve seu contrato aceito e pode, ao longo dos anos, se consolidar como professor na comunidade.

Os editais de contratação de professores indígenas divulgados pelo governo do Estado têm se ancorado nos critérios de avaliação de currículo (formação/análise de títulos), em que a exigência mínima é o Ensino Médio completo, até a titulação acadêmica com formação nas áreas de licenciatura ou licenciatura intercultural (completa ou em andamento) e a anuência da comunidade via carta de aceite emitida pela liderança indígena.

Esse processo de lançamento de editais para atender às demandas das escolas indígenas tem se dado de forma recorrente e tem exigido e impulsionado os indígenas a buscarem formação superior para atuarem como professores das escolas de suas comunidades.

Dos sete professores(as) entrevistados(as), três não possuem formação superior, mas estão cursando graduação em licenciatura, situação bem distinta do quadro de professores(as) de quando as escolas indígenas começaram a se adequar às novas diretrizes das políticas indigenistas de educação e passaram a contratar professores(as) indígenas, que em sua maioria não tinham formação superior, nem mesmo o Ensino Médio completo.

Outro ponto destacado pelo Prof.Indígena04 (04/11/2022) é a temporalidade dos contratos, característica essa que permeia a relação que os(as) professores(as) indígenas vão estabelecer com os processos de escolarização, precarizando sua atuação e sua relação de trabalho com o Estado. O professor menciona que, mesmo com todas as dificuldades e incertezas iniciais, ele continua trabalhando na área da educação até os dias atuais, ou seja, 16 anos depois, demonstrando a consolidação do professor na carreira da educação.

Contudo, a relação entre a carreira do magistério e a precarização do vínculo de contratação temporário é um aspecto importante a ser considerado e que foi mencionado por todos os professores entrevistados. Todos os professores relataram ser contratados via processos seletivos de contratação temporária, tendo que renovar seus contratos anualmente e ao término das renovações, têm que se submeter a novos processos de seleção, especificamente para serem professores(as) da rede estadual de educação.

Quando um(a) professor(a) atua somente por vínculo de contrato temporário, deixa de ter uma série de garantias trabalhistas, dentre as quais as que são especificamente destinadas aos professores da rede pública de ensino do estado do Maranhão, como por exemplo o direito ao quinquênio, quando a cada cinco anos o servidor público do estado tem direito a um acréscimo de cinco por cento no seu salário, e direito a tirar uma licença prêmio remunerada por até 90 dias.

O contrato temporário também impede o professor de se aposentar como servidor do estado e ele não tem acesso a licença para tratamento de saúde, direito do servidor público caso precise se afastar de suas funções por motivo de doença. Durante o processo de campo, em decorrência da coleta de dados, destaca-se o caso de uma professora indígena, cuja experiência na docência se deu toda através de contratos temporários de trabalho, mas que por motivo de doença teve que se afastar da sala de aula. A Profa.Indígena05 (14/11/2022) relatou essa situação e mostrou seu incômodo com relação à insegurança que os professores indígenas têm em suas ocupações:

(...) aposentadoria nós não temos direito professora, pra senhora ver que se eu indígena ficar doente, assim, ou chegar numa condição que eu não possa mais exercer o meu

trabalho, eu não posso me aposentar, e se eu ficar doente, praticamente, ou se eu precisar de uma licença, eu também não tenho esse direito, não só eu, mas todos os professores indígenas, e a gente ver no contracheque que é descontado do INSS, mas quando a gente precisa desse amparo, a gente vai lá e a gente não tem garantido esse direito lá, e é obrigado mesmo a gente trabalhar doente porque a gente não tem esse direito de pedir uma licença. Agora mesmo a professora A. Guajajara, não sei se a senhora conhece a professora A. Guajajara, ela sofreu um AVC no cérebro, aí foi descoberto pelo... uma tomografia que ela fez. Ela tentou entrar pelo INSS, mas ela não conseguiu professora, ela não conseguiu de maneira alguma, ela não tem direito professora, e é assim, nossa situação como professora indígena é triste, e é por isso que a gente tá apelando pelo concurso específico e diferenciado. E tem essa questão do contrato (...) a gente assinou o contrato agora em janeiro de 2022 e agora em dezembro de 2022 já vai finalizar e a gente já vai ficar sem contrato já. E ainda tem a questão do nível de formação não estar incorporado ao salário do professor indígena (não tem esse negócio de progressão por titulação). A gente sente muito essa questão da falta de valorização do professor indígena pelos órgãos do estado (SIC).

O depoimento da Profa.Indígena05 (14/11/2022) traz à tona uma série de questões importantes sobre as condições de trabalho dos professores indígenas no Maranhão, especialmente em relação à falta de garantias trabalhistas, como aposentadoria e licença médica para tratamento de saúde. Além disso, a professora indígena também menciona a ausência de um concurso específico e diferenciado para os professores indígenas, contraditório ao que as políticas preconizam e recomendam, assim como a falta de valorização por parte dos órgãos de educação do estado.

Esses problemas são recorrentes e refletem a desigualdade e o descaso histórico com os povos indígenas no país, e isso poderia remeter ao que Antunes (2009) discute com relação à precarização do trabalho em diferentes setores e segmentos da sociedade, destacando as consequências negativas para os trabalhadores e suas famílias, bem como para a sociedade como um todo e que, nesse caso, pode ajudar a compreender melhor a situação dos professores indígenas em relação à falta de seguridade em suas relações de trabalho com o estado.

A falta de garantias trabalhistas, a ausência de um concurso específico e diferenciado e a falta de valorização são aspectos que comprometem o trabalho e as condições de vida desses professores. Quando os professores têm contratos temporários e instáveis, podem enfrentar várias perdas, tais como:

- Instabilidade contratual, visto que a situação do(a) professor(a) indígena é incerta, sujeita às rescisões e não renovações;
- Os contratos temporários expõem os(as) professores(as) indígenas à falta de benefícios e direitos sociais como aposentadoria específica com direito à remuneração com base no piso salarial, gratificações, além de licenças remuneradas e assistência à saúde;

- O professor indígena que construiu sua carreira no magistério sendo sujeito à um processo precarizado de contratos temporários também perde a possibilidade de progressão, pois a precarização do vínculo de contratação pode dificultar a progressão na carreira do magistério, tendo também dificuldades em avançar em termos de cargos e salários;

- A falta de continuidade pedagógica, considerando a possibilidade de mudanças frequentes de professores, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e a criação de vínculos significativos entre os alunos e os educadores.

Um dos principais aspectos ressaltados pelos professores durante as entrevistas foi com relação à questão da contratação, em que a Profa.Indígena02 (29/11/2021) relatou haver uma “diferença entre contratação de professor indígena pelo edital e quando era apenas por indicação da comunidade”. Em sua concepção é melhor via edital, pois ela acredita ser esse um processo mais “justo”, mas aponta que o contrato tem validade de apenas um ano e precisa ser constantemente renovado. Sobre sua experiência de contratação ela relatou que:

Assim que eu iniciei, eu iniciei pelo o estado, né, aí eu fiz a seleção, participei da seleção, só que não foi uma prova, foi, é, documentação, aí lá eles vão analisar a documentação da pessoa, aí tem que ter também aquele... é... aquele, aquela boa experiência em termos de documentos, assim, quais foram os cursos que você já fez, aí, tudo isso. (...) nessa época eles pediram o certificado de magistério, que era a experiência que eu já tinha, qual era o curso que eu já tinha feito, aí eu fui e apresentei o magistério que era o que eu já tinha concluído. Na época que eu fiz foi pra polivalente, pra trabalhar com todas as disciplinas, mas aí eu fui trabalhar com a língua indígena. (...) No meu ponto de vista eu acho muito gratificante, porque é uma oportunidade pra nós povos indígenas participar disso, e atuar nas nossas próprias comunidades e ensinar os nossos próprios parentes. (...) A seleção... o seletivo é aberto para povos indígenas e para os brancos também, quando eles vão fazer, a gente faz todo mundo junto, aí eles vão analisar a documentação, e o período que eles vão renovando, e vai da gente querer ou não. O meu contrato, acho que ele já foi renovado, se não me engano, umas quatro vezes (SIC).

Sobre o seletivo, a Profa.Indígena02 (29/11/2021) ressaltou que um dos critérios utilizados para a seleção dos professores, e no qual ela se encaixava, era a questão da formação em Magistério Indígena. Mas nem todos os indígenas que começaram a atuar como professores tinham uma formação específica, como o magistério indígena ou uma licenciatura.

Nas entrevistas realizadas, quando questionados sobre sua formação, identificou-se que todos os entrevistados começaram a atuar ainda sem formação na área de licenciatura. Conforme relatos dos professores, alguns deles iniciaram sua formação em áreas de licenciatura concomitante à sua atuação em sala de aula e outros apenas com o Ensino Médio completo.

Os(as) indígenas que têm mais tempo de experiência como docentes ressaltaram já terem concluído suas formações em áreas de licenciatura (quatro das entrevistas realizadas),

sendo duas professoras formadas em Licenciatura Intercultural da UEMA e dois professores em Pedagogia, enquanto as outras três professoras entrevistadas encontram-se em processo de formação (duas em Pedagogia e uma na Licenciatura Intercultural).

Ao relatar sua inserção no trabalho da escola da comunidade (mais especificamente na escola da aldeia Januária), a Profa.Indígena01 (29/11/2021) explicou como se deu sua admissão e apontou a importância de ter sido escolhida pela comunidade, num movimento que expressa como funciona a política interna de decisão entre os Tentehar Guajajara, fato este acatado pela prefeitura de Bom Jardim (por onde seu contrato é regido).

Os primeiros passos na docência são “trôpegos”, visto que a entrevistada ressalta não ter sido esta sua decisão primária, mas à medida que iniciou sua experiência como trabalhadora da educação, aliada à graduação (em andamento) em Pedagogia, sua visão, segundo relatou, tem mudado:

Eu tô fazendo Pedagogia agora na UEMA, 4º período já... Minha primeira experiência (como professora) é essa (...) o contrato é pela prefeitura e a comunidade é quem escolhe e por acaso eu fui escolhida... A prefeitura contrata, mas quem escolhe é a comunidade e a prefeitura não pode interferir na decisão da comunidade. A comunidade é quem é a liderança maior, e depois é que vem o cacique. Eu disse isso porque a comunidade é a base do cacique e no momento que o cacique tem a decisão dele, tem que passar pela comunidade primeiro (na verdade o cacique transmite a decisão da comunidade). (...). No começo eu não gostava não, o curso que eu queria fazer não era pedagogia, mas aí com o tempo a gente vai começando a amar... eu queria fazer administração... é que nem... os planos da gente não é da forma que a gente pensa... ah, eu quero ser isso, e na hora nem gosta daquilo... agora não, eu já tô mais... eu chego lá (na escola) eu começo a ajudar as professoras, tem as crianças que ficam tudo lá perto de mim: e ficam ‘professora’... aí é assim, eu já tô começando a gostar já (Profa.Indígena01, 29/11/2021).

O contexto de contratação sempre começa pela demanda que a escola indígena tem pelo(a) professor(a) indígena, que no caso relatado, atendeu também a uma escolha expressa pela comunidade, acatada pelo poder público (no caso, a prefeitura do município de Bom Jardim), respeitando o proposto nas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena, que recomendam que a comunidade esteja em anuência pela contratação dos(as) professores(as).

Por outro aspecto, o relato também indica que a inserção da professora como trabalhadora da educação se dá por força das circunstâncias, considerando que inicialmente sua primeira escolha profissional, o curso de administração, pouco se relaciona com o magistério da educação básica.

O Profr.Indígena04 (04/11/2022) fala sobre sua experiência na docência e o que o levou não somente a ser professor, como também a continuar na área e buscar, inclusive, formação específica para a docência:

Na verdade eu não tinha, é, eu não tinha, é, afinidade com o trabalho de professor, certo, mas, devido a precariedade da educação da aldeia que eu tava, aliás que eu moro (...), na Tabocal, que eu vi a precariedade na educação, né, da escola em si (...) só pra senhora ter uma ideia, nós tínhamos onze alunos na sala de aula, né, uma turma com onze alunos, e que só um sabia ler, pequenas palavras, então eu me sensibilizei com aquilo e disse, não, eu vou trabalhar aqui nessa escola, eu vou ver se eu consigo melhorar essa situação. E aí eu pensei, eu não vou ficar parado, eu preciso melhorar também, e foi aí que eu busquei conhecimento, aí logo em seguida eu me matriculei no curso de magistério em Santa Inês, né, e aí teve a duração de um ano e oito meses, se eu não tô enganado. E aí assim, o primeiro impacto foi, como eu entrei sem formação, e na época na Terra Indígena Rio Pindaré não tinha assim uma técnica, por exemplo, uma coordenação pedagógica, assim, eu tive muita dificuldade, mesmo porque não tinha experiência, segundo sem uma coordenação pedagógica e a gente não sabia o que fazer na realidade e aí assim, o segundo impacto que eu tive foi por ser uma turma multisseriada, onde eu tinha aluno da pré-escola até aluno do quinto ano. Então assim, era muito difícil dar aula..., pra uma pessoa que não tinha preparo, que não tinha curso, mas com o tempo eu fui me adaptando, fui estudando, né, eu procurei me qualificar até pra que eu pudesse fazer um bom trabalho, até porque eu tava ali sendo monitorado, eu tava ali como uma experiência de um ano. Se eu melhorasse, tinha que sair. Então eu tinha que ir em busca de resultado e aí ao final do ano todos os meus alunos foram alfabetizados... e a comunidade gostou do meu trabalho (SIC).

O relato do Profr.Indígena04 (04/11/2022) manifesta o recorrente fato de ter se tornado professor mesmo sem ter “afinidade com o trabalho de professor”, mas que encontrou a “motivação” em continuar na docência, ou seja, a própria situação de precariedade da educação na aldeia que o sensibilizou a ponto de decidir continuar na escola e tentar melhorar a situação. Isso evidencia a importância de demonstrar que possui um forte senso de responsabilidade social e comprometimento com a comunidade, além de mostrar a visão do professor como missionário e a docência como vocação.

Nesse sentido, o Profr.Indígena04 (04/11/2022) sentiu-se sensibilizado pela precariedade da educação em sua aldeia, o que o levou a tomar a decisão de continuar a trabalhar para melhorar essa situação. A escolha de se dedicar à educação em um contexto desafiador, como a falta de formação inicial e recursos adequados, reflete um comprometimento que o fez se posicionar como um agente de mudança em sua comunidade, assumindo uma postura de responsabilidade social, buscando transformar a realidade educacional para proporcionar melhores oportunidades aos alunos.

Nesse momento, percebe-se que o professor reconhece as limitações e deficiências do sistema educacional vigente e se compromete com a superação desses obstáculos, em que o próprio considerou como fundamental a busca pelo conhecimento especializado e pela qualificação docente. É válido ressaltar que a associação que socialmente existe entre a docência enquanto uma “missão” comprometida com a transformação social reflete a ideia de professor como um missionário, alguém que tem a “missão” de promover mudanças positivas na educação e na vida dos alunos.

Esse tipo de percepção da educação e do educador coloca a responsabilidade dos problemas estruturais de todo um sistema educacional nas mãos do indivíduo, no caso, o próprio professor, que além de ser desafiado pela circunstância que se apresentava a ele, que era a de ter que trabalhar com uma turma multisseriada de alunos não alfabetizados e, ao mesmo tempo, estar pressionado por um processo de avaliação que determinaria sua permanência ou saída do cargo, acaba colocando-o numa posição de responsabilidade por uma situação que demonstra, na realidade, um problema estrutural do sistema educacional como um todo.

Assim sendo, o sujeito e seus esforços individuais para a superação dos desafios de trabalhar em condições precarizadas, sem apoio pedagógico e sem as condições favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho como professor, faz com que seu esforço pessoal na busca por qualificação docente e a habilidade de alfabetizar todos os seus alunos se convertam em um mérito seu. Tal situação representa ideologicamente a ideia de que os problemas da educação e as soluções estão nas mãos dos indivíduos, tirando do Estado sua responsabilidade na manutenção dessa estrutura precarizada.

A ideia de que com esforço pessoal, dedicação e sensibilidade pela realidade em que está inserido e a perspectiva de querer mudá-la pode, de fato, transformar a precariedade da educação, jogando para os indivíduos – professores e alunos – a responsabilidade que é do Estado, só reforça a manutenção da idealização e romantização que se faz sobre a concepção da docência como missão, criando uma expectativa irreal de que a docência é destinada a sujeitos dotados de uma “vocação especial”, desconsiderando as complexidades e desafios reais da prática docente.

Essa idealização pode levar a uma desvalorização do trabalho do professor e a uma falta de reconhecimento das questões práticas e estruturais que afetam a educação, acarretando inclusive uma carga emocional excessiva ao sujeito. Ao se conceber a docência como missão, espera-se que os professores sejam totalmente dedicados e abnegados em sua atuação, o que pode gerar uma sobrecarga e um adoecimento.

Essa pressão constante para "salvar" os alunos e a educação pode levar ao esgotamento profissional e à falta de cuidado com a própria saúde mental e emocional, uma vez que pode ser colocada uma responsabilização individual que reforça a ideia de que recai exclusivamente sobre o professor o “sucesso” ou “fracasso” do aluno. Isso ignora o contexto mais amplo da educação, incluindo questões estruturais e sistêmicas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é importante ressaltar que para o Profr.Indígena04 (04/11/2022) sua atuação ocorreu em meio às circunstâncias em que este se encontrava e que ele buscou, dentro de sua realidade, os melhores mecanismos para lidar com todos os problemas estruturais que se apresentavam a ele. Cabe ao pesquisador, entender e analisar o contexto em que ele se encontrava, e tentar refletir e questionar uma visão idealizada e simplista da ideia de ser professor, destacando a necessidade de considerar as complexidades, desafios e condições estruturais que afetam os sujeitos e suas ações.

Sem contar a complexidade dessa realidade que está relacionada a um contexto sociocultural que insere os povos indígenas na esfera da educação numa perspectiva colonizadora e, posteriormente, com as mudanças estabelecidas pós-1988, vive-se o desafio de descolonizar práticas e estruturas educacionais vigentes.

Vale destacar um aspecto importante na escolarização indígena, quais sejam, as formas de contratação realizadas pelas secretarias de educação do município e do governo do estado. No caso específico, o município tem adotado a contratação tanto via editais (em que os aprovados devem ser submetidos ao aceite da comunidade atestado via carta de anuência do cacique) quanto por indicação direta da comunidade.

Já a Supervisão de Educação Escolar Indígena, ligada à SEEDUC-MA, tem adotado desde o ano 2006 processos de contratação via editais, em que os professores selecionados são também submetidos a um processo de aprovação da comunidade e atestado via carta de anuência emitida pelo cacique da comunidade à qual a escola polo ou anexo está vinculada.

Outro aspecto que chama atenção são os processos de formação voltada especificamente para a licenciatura intercultural, ou mesmo para áreas específicas de licenciatura, mas que não atendem aos contextos de demandas das escolas indígenas existentes, fazendo com que se identifique professores(as) indígenas que iniciam suas carreiras apenas com Ensino Médio, outros com curso de magistério indígena, ou magistério convencional, ou aqueles(as) que estão em processos de formação em cursos de licenciatura (majoritariamente Pedagogia), geralmente iniciados após sua inserção na docência.

A formação também pode ser vista pelos indígenas não apenas enquanto uma necessidade de qualificação para a atuação na docência, mas também como um meio de ocupar um espaço que majoritariamente era ocupado pelos brancos. A Prof.Indígena02 (29/11/2021) enfatiza que:

Hoje tá tendo todos os apoios para que nós acadêmicos indígenas, né, a gente já tem um número bem maior dentro da universidade (principalmente na UEMA de Santa Inês). Então vai outra turma de Licenciatura na UEMA e eu até já me surpreendi pela

quantidade de alunos que já se inscreveram e o que a gente espera é que esses alunos que tão na universidade, quando ele termina, ele retorna para dentro da comunidade, né, porque o diretor da escola diz sempre assim – que ele quer ver o quadro de professores indígenas aumentando – então assim, mesmo que não seja só de professores, mas também de outras áreas né, e isso também é muito importante. (...) é, tá faltando assim ter curso de direito, de se formar em advogado, pra gente ficar por dentro das leis, né, os governos e outras políticas estão elaborando para afetar os direitos dos povos indígenas, então assim, isso são pontos muito importantes, né, pra nós, falta um médico também específico pra nós povos indígenas, então é isso professora, e o que tem mais mesmo são professores, vamos se dizer assim, e aqui o diretor da escola sempre fala que é bom que todos os professores sejam indígenas, né, porque a gente tem que ocupar um espaço que é nosso. Por exemplo, foi esse ano quando aconteceu o seletivo, e alguns professores novatos se inscreveram e passaram, então assim, a gente fica muito feliz quando um indígena, ele atua dentro da sua própria comunidade pra ensinar os seus próprios parentes. Porque assim professora, não é discriminando, mas o não indígena, ele não vai ter muito aquela paciência, né, vamos se dizer assim, de ensinar o índio, né, do jeito que a gente espera (...). Então é melhor que nossos próprios indígenas cuidem dos nossos próprios parentes (SIC).

Alguns aspectos são importantes de serem analisados na fala da Prof.Indígena02 (29/11/2021), os quais estão relacionados com a importância da formação para que o indígena possa ser o responsável pelos processos de escolarização dentro da sua comunidade, além de pensar que a formação para nossa sociedade é um processo individual, que está relacionado com meritocracia e possibilidade de progresso e conquista material.

Para os indígenas, a formação também tem um aspecto que está relacionado à coletividade e à perspectiva de organização sociocultural dos Tentehar Guajajara. Quando a Prof.Indígena02 (29/11/2021) chama atenção da necessidade de outras formações além das áreas de licenciatura, como direito e medicina, ela relaciona com o voltar para a comunidade e atuar em prol dos parentes. Essa percepção diz muito sobre as expectativas que a comunidade tem sobre o que pode significar a formação superior para os Tentehar Guajajara, relacionando-se a processos de conhecimento e especialização no mundo do branco como forma de organização política e autodefesa.

E a formação dos indígenas em licenciatura está também relacionada com ocupar espaços que eles consideram ser dos indígenas, para que os processos de escolarização sejam de fato desenvolvidos por eles, atendendo seus interesses e objetivos, protegendo suas crianças e sua cultura.

Considerando que nas escolas indígenas da TI Rio Pindaré há oferta de ensino fundamental e médio, os professores indígenas podem ter vínculos de contrato com o município de Bom Jardim, ao qual as escolas indígenas de ensino fundamental e educação infantil estão ligadas, enquanto o Ensino Médio fica sob a responsabilidade da Supervisão Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. A Profa.Indígena03 (08/11/2022), sobre sua experiência na educação, relatou que:

Eu entrei na docência a partir de um seletivo que o estado, é, proporcionou, pra os indígenas, né, então eu fiz o seletivo e passei, fiquei na suplência, né, mas como houve uma demanda muito grande de professores aqui na área, e fui chamada (...). Sobre a minha formação, a Licenciatura (Intercultural da UEMA) é minha primeira formação. (...) Nesse processo seletivo, eu vi que eles selecionam pela experiência, e eu vi que eles selecionam também pela idade...eu vi que essa seleção ela se dá dessa forma, né, pra aqueles que tem mais experiência (...) e a seleção, eu lembro que a gente só levou a nossa documentação pra URE (Unidade Regional de Educação) e foi isso que aconteceu (...) a gente que tinha só ensino médio só enviou mesmo a documentação pra URE. (...) e tem um detalhe que é muito importante, porque a partir do momento que a gente é contratado, eles enviam pra aldeia, realmente uma carta de aceite pro cacique, aí o cacique vai avaliar se ele vai aceitar ou não aquela determinada pessoa lá na aldeia. E no meu caso eles concordaram e o cacique assinou a carta, né (SIC).

É importante ressaltar que para muitos(as) indígenas que trabalham como professores(as), essa se converte em sua primeira (e única) experiência de trabalho remunerado com um contrato previamente estabelecido (mesmo que temporário), um salário, uma jornada de trabalho e todos os vínculos atrelados ao fato de se tornarem trabalhadores da educação.

A Profa.Indígena06 (15/11/2022), formada na Licenciatura Intercultural da UEMA em 2021 e que possui vínculo de trabalho – contrato temporário – com a rede estadual de educação, relatou que iniciou na docência sem formação superior, apenas com Ensino Médio completo e buscou a formação na licenciatura intercultural da UEMA como forma de se qualificar para o cargo de docente que já ocupava na escola de sua comunidade.

A Profa.Indígena06 (15/11/2022) mencionou também que a sua primeira experiência de trabalho remunerado foi como docente da escola e antes de trabalhar como professora ajudava o marido na roça e na pescaria. Ela ressalta, ainda, que se um dia não puder mais trabalhar como professora (considerando a temporalidade/incertezas dos contratos de professores(as) indígenas), vai voltar a trabalhar na roça e na pesca.

A minha carreira na docência já tem oito anos. Oito anos de carreira na profissão, né. Eu comecei pela necessidade de ter um professor indígena na sala de aula aqui na Tabocal (...). Primeiramente eu entrei pela indicação da comunidade (contrato com a prefeitura), aí após eu fiquei... eu fiz pelo seletivo (do estado). Hoje já tenho uma formação que é a Licenciatura Intercultural da UEMA, que é minha primeira formação. Quando eu concluí o ensino médio fui tentar a oportunidade de ingressar na licenciatura. (...) Antes eu só estudava (ensino médio) e trabalhava junto com meu marido, eu trabalhava mesmo eu e ele num ambiente só, lidava com a roça, com a pesca... às vezes quando dá pra mim eu ainda vou (pra roça e pra pescaria), mas nunca mais eu fui, nunca mais eu tive tempo. Eu (nós) mora na beira do rio, professora, mas dificilmente nós (professores) olha ao menos o rio. Não dá... porque às vezes quando chega o final de semana eu vou ajudar a limpar a casa, e assim, lavar roupa... fazer as coisas que tem dentro de casa né... eu sinto falta (da roça, da pesca)... se eu não tiver mais o trabalho como professora vou voltar pra pescar (risos). (...) Hoje na comunidade a oportunidade de trabalho é professor ou agente de saúde, se não for isso, só se sustenta através da pesca (SIC).

Para a Profa.Indígena06 (15/11/2022), o fato da docência de ter sido sua primeira experiência de trabalho se converteu, em suas próprias palavras, enquanto uma “oportunidade

de trabalho”, considerando que na comunidade, além das atividades tradicionais que envolvem manejo com roça e pesca, as únicas formas de inserção em atividades remuneradas e que têm um vínculo contratual são as atividades de docência nas escolas das comunidades ou nos postos como agentes indígenas de saúde.

A relação com a lógica de trabalho segundo o capital, que antes era algo exterior às comunidades indígenas, hoje está presente em cargos criados pela própria implementação das políticas indigenistas de educação e saúde. No entanto, é importante considerar como essa inserção no mercado de trabalho afeta as comunidades indígenas e suas perspectivas culturais. Ao abrir espaço para a participação indígena nessas políticas, há uma possibilidade de acesso a trabalhos remunerados e a uma fonte de renda, o que pode ser entendido ideologicamente pela lógica do sistema como uma “melhoria nas condições de vida e acesso a recursos”.

Contudo, também é necessário analisar criticamente como essa inserção no mercado de trabalho influencia a vida e a cultura das comunidades indígenas. A lógica de trabalho segundo o capital geralmente está vinculada a pressões e exigências, como produtividade, competitividade e conformidade com padrões estabelecidos.

Essa dinâmica pode representar desafios para as comunidades indígenas, pois pode afetar suas formas tradicionais de organização social, as relações com a terra e os valores culturais, vide situações de arrendamentos de terra que têm gerado uma série de conflitos internos decorrentes da forte oposição que essa prática encontra por uma parcela da comunidade. Essas práticas geralmente causam conflitos internos, além de disputas e discordâncias sobre a forma como os indígenas devem lidar com essas questões.

O fato é que os cargos de professores(as) indígenas e de agentes indígenas de saúde já são realidade no cotidiano das comunidades, gerando busca por qualificação nas áreas de educação e saúde, além de já ter criado uma diferenciação social que distingue os professores indígenas (que possuem renda) dos que não tem renda salarial.

De certa forma, os relatos dos(as) professores(as) indígenas com relação à sua experiência enquanto trabalhadores da educação indicam o fato de que ser professor(a) se converteu numa oportunidade de trabalho importante para eles. Porém, também fica evidenciada em suas falas a questão da necessidade de tentar suprir uma demanda por professores(as) indígenas, assim como algo que está também relacionado a um compromisso político e cultural que envolve a luta pelo direito à pertença e à manutenção de sua existência enquanto povo que legitimamente vive no território tradicionalmente ocupado.

Para a Profa.Indígena03 (15/11/2022), o processo de inserção na docência e a motivação que a fez aceitar trabalhar na educação é descrito da seguinte forma:

Olha, num primeiro momento não estava nos meus planos ser professora, como eu terminei o ensino médio e não tinha nada pra eu fazer também, é, eu sempre via a luta assim da minha irmã, porque minha irmã também é professora e não me imaginava sendo professora, porque eu via que a luta era muito grande, e sempre via a correria dela e eu dizia – não quero ser professora – mas pela necessidade mesmo eu praticamente fui obrigada, assim, a fazer o seletivo e ser professora pra mim trabalhar, né, ter um sustento. Eu tenho três filhos também né, então foi isso, a minha escolha de ser professora né, por causa da necessidade mesmo. Mas depois disso eu vi que as coisas é bem diferente. Que de toda a experiência que eu já tive desse um ano e seis meses eu vejo que é uma área, assim, carente, a nossa área, nossa vida como indígena e necessita sim de mais professores. Então isso foi bom pra mim. Uma experiência que só tá me enriquecendo, assim, na questão da sabedoria do meu povo (SIC).

A necessidade de trabalhar e prover sustento para a família foi um motivador mais forte do que o fato de ter tido uma impressão estereotipada do trabalho do professor ao testemunhar o excesso de trabalho da irmã, que atua na docência como professora indígena da precarização das condições de trabalho. A Profa.Indígena03 (15/11/2022) enfatizou que, embora não quisesse inicialmente atuar na docência, após um ano e seis meses de experiência como professora, ela percebeu que a área da educação, especificamente no contexto indígena, é carente e necessita de mais professores, percepção essa que a fez modificar sua visão, passando, assim, a valorizar mais a importância do seu papel como educadora na preservação da sabedoria de seu povo.

O depoimento da Profa.Indígena03 (15/11/2022) reflete a realidade de muitos indígenas que, por diferentes motivos, acabaram ingressando na carreira docente, como por exemplo, por necessidade financeira, pela oportunidade de trabalho, pelo salário ou por circunstâncias externas, mesmo que inicialmente não tenham planejado seguir essa profissão. No entanto, ao vivenciar a experiência, é possível que acabem desenvolvendo um senso de propósito e reconhecendo o valor do seu trabalho na promoção da educação e no fortalecimento de sua comunidade.

É interessante notar também a mudança de perspectiva da Profa.Indígena03 (15/11/2022) em relação ao reconhecimento da importância de seu trabalho para preservar e disseminar o conhecimento e a cultura de seu povo. Essa valorização da identidade e conhecimento tradicional do povo Tentehar Guajajara mostra como a experiência como professora pode ser enriquecedora e promover um maior senso de conexão com a comunidade e herança cultural.

À medida que as ações de escolarização foram se estruturando nas comunidades indígenas, os indígenas foram ocupando cada vez mais espaço dentro da escola, desenvolvendo as mais diversas funções, tanto administrativas, quanto docentes, e foi criando uma necessidade de formação específica em nível superior.

4.4 Trabalho (docente), noção de direitos trabalhistas e a autorrepresentação do(a) indígena enquanto trabalhador(a) da educação

Gradualmente, o fato de o cargo de professor indígena ser uma das poucas possibilidades de trabalho assalariado dentro das comunidades, os mais jovens, assim como os professores que já atuam na escolarização, mas ainda não tem curso superior, têm buscado a formação em áreas de licenciatura para terem condições de concorrer aos editais na área da educação para trabalhar nas escolas de suas comunidades, ou para aqueles que já estão na função de docentes, que possam permanecer nos cargos que ocupam. Antunes (2009), ajuda a compreender como o trabalho, mediado pelas forças ideológicas do sistema capitalista, influencia a formação das relações sociais e das identidades sociais relacionadas ao mundo do trabalho.

Pode-se afirmar que o trabalho é uma das principais formas de construção de identidade social, dentro do que se poderia afirmar sociologicamente enquanto a divisão social do trabalho, que cria agrupamentos de indivíduos que se conectam e se sentem pertencentes a uma mesma esfera social de entendimento, visto que estão ligados organicamente por uma função de trabalho específica. Nesse sentido, o fato de o cargo de professor indígena ser uma das poucas possibilidades de trabalho assalariado dentro das comunidades pode ter um impacto significativo na vida dos jovens e dos professores que buscam ocupar esses cargos.

Segundo a teoria marxista, o indivíduo que assume uma posição social na produção capitalista precisa estar ideologicamente ligado ao funcionamento do sistema, mesmo que ele critique ou reflita sobre suas contradições. Isso ocorre porque o capitalismo é um sistema complexo, que envolve não apenas as relações econômicas, mas também as relações políticas, culturais e ideológicas. Em vista disso, mesmo que o indivíduo tenha uma consciência crítica em relação ao capitalismo, sua atividade enquanto trabalhador e consumidor contribuirá para a manutenção de sua ordem econômica com todas as suas contradições.

Assim, é importante que se reflita como o trabalho sob a lógica da produção para acumulação de bens adentra em uma cultura que tem outra forma de organização econômica

cujo trabalho é um meio e não o fim. Para tal, é fundamental se ter em perspectiva todos os elementos anteriormente descritos e refletidos nesse trabalho, particularmente a discussão sobre a colonização e seus efeitos sobre os povos indígenas, em específico os Tenetehar Guajajara.

Nesse aspecto, foi construído um percurso de análise no sentido de possibilitar a percepção das nuances do que significa, de fato, a inserção de cargos remunerados especificamente criados para serem ocupados por indígenas, dentro de políticas indigenistas de educação que são construídas sob a égide do respeito à especificidade e diferenciação desses povos, mas que, em alguns aspectos, continuam a dialogar com o capital, o mercado e a ordem sistêmica e econômica que constantemente tenta se impor sobre suas diversas formas de existência.

A busca por formação em áreas de licenciatura para concorrer ao cargo de professor indígena também destaca a relação entre trabalho e educação, em que os jovens já veem a importância da qualificação superior para terem chances de concorrer ao cargo de professor(a), o que implica a influência da lógica do sistema capitalista na forma como as vagas de trabalho são disputadas internamente.

Para Antunes (2009), a educação pode ser considerada um importante elemento na reprodução das relações sociais e na perpetuação da desigualdade social, em que se pode analisar a busca por formação em áreas de licenciatura como uma forma dos jovens e professores indígenas buscarem condições de competirem por vagas de trabalho e como forma de garantir a subsistência nas comunidades indígenas.

O(a) indígena como trabalhador(a) da educação é retratado(a) como aquele(a) que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, do respeito e da valorização da cultura e do conhecimento indígena dentro do sistema educacional. São posicionados enquanto mediadores que trarão perspectivas únicas e uma compreensão profunda das tradições, línguas e modos de vida indígenas, desenvolvendo de forma única e específica a educação escolar em suas comunidades.

Como trabalhadores da educação, os professores indígenas também serão tratados nas políticas indigenistas de educação enquanto “profissionais”, ao ponto que o termo “profissionalização” aparece contundentemente nos documentos, no sentido de evidenciar que serão tratados dentro dos sistemas legalmente estabelecidos. Suas contratações devem considerar seus direitos trabalhistas, desde que regulados pelos sistemas de ensino ao qual pertencem, com condições condizentes aos professores das redes regulares de educação (não indígenas), tendo seus salários adequados às realidades de cada estado, além da prioridade de

fomentar uma formação específica à realidade histórico-cultural dos diversos povos indígenas que já têm ou pretendem ter processos de escolarização em seus territórios.

A Resolução CNE/CEB nº05/2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, quando na seção II trata dos professores indígenas, reforça tanto a importância da formação específica e diferenciada em cursos de licenciatura que atendam e respeitem as especificidades dos povos indígenas, quanto preconiza primariamente a criação da categoria “professor indígena” como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, ou seja, que o processo de contratação assegure salário e condições de trabalho adequados às suas realidades.

A referida resolução também reforça a necessidade de promoção de concursos públicos adequados às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, assim como as condições de remuneração compatíveis com sua formação, além de jornada de trabalho nos termos da Lei nº 11.738/2008 e a garantia do piso salarial base da educação de cada estado.

O concurso público tem sido uma discussão recorrente nas pautas de reivindicações dos(as) professores(as) indígenas tanto para as secretarias de estado, quanto para o governo federal, principalmente no sentido de garantir a estabilidade no cargo e a continuidade de processos de trabalho que podem ser descontinuados quando o(a) professor(a) indígena for sujeito(a) à finalização dos seus contratos temporários.

Todavia, uma importante reflexão deve estar associada à perspectiva dos concursos públicos, que é o fato do(a) professor(a) indígena ser aprovado(a) e a comunidade não o(a) aceitar no cargo. Foi o que aconteceu com o Profr.Indígena04 (04/11/2022) que descreveu no seu relato que foi aprovado no seletivo, mas teve seu nome negado pela liderança da comunidade, e sua situação foi resolvida por meio de uma decisão da própria comunidade. O professor afirma que: “(...) fez uma reunião com a comunidade aí disseram que era pra me dar uma chance até porque eu tinha passado e se eu fosse a justiça eu teria que assumir... e aí me deram uma chance(...)”.

Essa situação evidencia o quanto a política interna dos Tentehar Guajajara deverá ser considerada em processos como um concurso público para cargos de professores(as) indígenas, mas a questão apontada pelo professor indígena quando mencionou a possibilidade de recorrer à justiça deixa um questionamento sobre o que fazer nos casos em que a comunidade não quer o professor aprovado, mas a justiça determina que ele tem o direito de assumir o cargo para o qual foi aprovado?

Nesse sentido, é importante pensar que a reivindicação dos concursos públicos para professores(as) indígenas está relacionada à sua valorização enquanto trabalhadores da educação, assim como também a garantia de acesso a direitos relacionados aos cargos que ocupam. Contudo, esses concursos podem incluir critérios de seleção que considerem a fluência em línguas indígenas, o conhecimento das tradições e a vivência nas comunidades indígenas, assim como também a questão da escolha e decisão da comunidade em relação aos(as) professores(as) indígenas pode ser considerada em conjunto com o processo de concurso público.

Embora o concurso público seja importante para garantir a transparência e a igualdade de oportunidades na seleção de professores, é fundamental respeitar e considerar a vontade e as necessidades dos povos indígenas, e isso se converte em um desafio para a forma como a legislação federal de concurso público é definida e operacionalizada e como pode ser adequada às diferentes realidades e contextos socioculturais dos diversos povos indígenas no Brasil.

Dessa maneira, é possível pensar na adoção de abordagens que combinem a realização de concursos públicos com a participação da comunidade indígena no processo de seleção em que os critérios utilizados podem ser estabelecidos em conjunto com as comunidades indígenas, levando em consideração as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas.

Por isso, é fundamental pensar em etapas anteriores à realização de concursos públicos que envolvam, primariamente, entender a dinâmica política interna dos povos indígenas para que a consulta junto à comunidade aconteça no sentido da promoção de um diálogo aberto objetivando entender suas necessidades, preferências e expectativas em relação aos professores. A consulta pode envolver assembleias, reuniões com lideranças e escuta ativa dos membros da comunidade.

Isso permitirá que a seleção seja mais adequada às necessidades e expectativas da comunidade, da mesma forma que se deve pensar na possibilidade de inclusão de representantes indígenas nas comissões ou bancas examinadoras responsáveis pelo concurso público, entendendo que essa participação pode garantir que a voz da comunidade seja ouvida e considerada durante a avaliação dos candidatos.

Essa reflexão é fundamental no sentido de como aproximar, de fato, o estabelecido nas políticas indigenistas de educação à realidade de implementação e execução delas levando em consideração os contextos diversos aos quais os povos indígenas estão inseridos. O intuito é fazer com que os(as) professores(as) indígenas sejam contratados dentro das leis trabalhistas que asseguram os trabalhadores da educação no Brasil. No entanto, o trabalho de campo

identificou uma realidade bastante peculiar com relação, principalmente, à forma de contratação.

Como já ressaltado, os contratos temporários, renovados anualmente, têm sido uma problemática da realidade dos(as) professores(as) indígenas que têm que lidar não somente com a instabilidade nos cargos, mas principalmente com direitos trabalhistas fundamentais e aos quais não têm acesso, principalmente se considerarmos que a maioria destes(as) professores(as) indígenas ficam anos sendo submetidos a este tipo de contratação.

Outro aspecto importante dessa relação de trabalho estabelecida entre Estado e povos indígenas, e que ficou evidenciado no processo de campo e nas entrevistas realizadas, diz respeito ao desconhecimento da organização enquanto categoria de trabalho. Quando perguntados se são filiados a alguma entidade de organização de professores, os sete professores afirmaram ser membros da Associação de Pais e Mestres.

A Profa.Indígena05 (14/11/2022) ao ser perguntada sobre a organização dos professores em sindicato, não soube responder e confundiu conselho de educação com sindicato e, por fim, destacou que não tem organização de classe, afirmando que “a secretária de educação que vai ver isso aí”.

O Profr.Indígena04 (04/11/2022) também associou a pergunta feita sobre estar filiado a alguma entidade de classe com o fato de estar ligado à Associação de Pais e Mestres, o que evidencia que, por mais que estejam inseridos no mundo do trabalho e tenham contato com a lógica de organização econômica capitalista, ainda têm dificuldade em compreender a ideia de classe de trabalhadores, especificamente quando relacionamos à questão da não organização e representação dos professores indígenas enquanto classe de trabalhadores.

Esse fato pode ser analisado à luz da teoria marxista e aponta para a importância da organização da classe trabalhadora para a luta por melhores condições de trabalho, visto que as relações de trabalho que estabelecem com o Estado fazem parte de suas realidades. Entretanto, a falta de organização e de representação dos professores indígenas evidencia a sua não percepção enquanto condição de classe, que não se veem ainda enquanto classe trabalhadora com força política para lutar pelos seus direitos e interesses enquanto professores(as) indígenas. Isso é ainda mais problemático considerando a situação precária desses professores, como a falta de direito à aposentadoria e licença médica, a ausência de um plano de carreira e a desvalorização salarial.

Ser professor(a) indígena para os Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré pode estar relacionado à necessidade de ocupar o cargo numa perspectiva também política, em

que os próprios indígenas, ao assumirem tanto a gestão quanto a docência nas escolas de suas comunidades, assumem também o protagonismo desse processo. Na prática, os(as) professores(as) indígenas têm o desafio de materializar os princípios do específico, do diferenciado, do intercultural e do bilingue na elaboração e construção de uma educação territorializada (Xakriabá, 2018, p.166), que pode ser entendida enquanto:

o movimentar da educação para outros espaços onde se constituem e se conecta a outros saberes por meio do deslocamento da mente e dos corpos, para vivenciar experiência de aprendizado ancorada com a interação de acordo a dinâmica do território. (...) A meu ver é fundamental problematizar como a escola interage com o território, com sua potencialidade na produção do conhecimento, mas também como a escola assume o compromisso social com essa luta que envolve a garantia da permanência e a gestão do povo no território.

A educação territorializada defendida por Celia Xakriabá (2018) é pensada numa perspectiva ampla na qual a estrutura física da escola é ultrapassada por sentidos, em que o conhecimento indígena transforma um modelo de educação forjado num euro-ocidentalismo que se tornou hegemônico e foi sendo imposto à diversas sociedades. Xakriabá (2018) propõe uma espécie de indigenização das práticas educativas na qual a escola permita o “trânsito de ciclos de saberes que envolve as diferentes agências (e agentes) pelas quais se produz o conhecimento”.

Esse sentido de educação, pensado na perspectiva da agência indígena⁴³, é resultado de um longo processo de luta e resistência, no qual destaca a importância do papel do professor frente às ações educativas que valorizem o saber e a cultura de seu povo. A Profa.Indígena03 ao refletir sobre o que significa para ela ser professora indígena, sua perspectiva tem um alcance maior do que sua experiência profissional individualizada, pois percebe-se o sentido coletivo sendo fortemente ressaltado:

Por mais que a gente não é valorizado como professor, eu vejo que muitos veem o professor como alguém importante, né, dentro da comunidade, e... e eu observei que assim, dentro da comunidade, nessa questão das pessoas ter esse olhar de me ver, mas eu vejo assim que no geral, quando se trata de um professor, as pessoas veem como uma pessoa importante realmente. Uma pessoa de responsabilidade, né, então eles têm essa visão do professor. (...). eu vejo assim, é a oportunidade que a gente tem de tá mais inserido né, na questão das lutas, das nossas lutas, principalmente, porque a partir do momento que a gente começa a buscar uma formação, não só como professor, mas em outras áreas, a gente tá se inteirando mais de como funciona a nossa realidade, né,

⁴³ A agência indígena é colocada aqui enquanto a capacidade dos agentes sociais de criarem fatos, fenômenos e acontecimentos que provocam uma relação de efeito e causa, além de criar um efeito duradouro para além dos próprios sujeitos envolvidos na ação (Alves, 2021). A agência pode ser produzida tanto individualmente quanto coletivamente, e se vincula a uma relação de poder que pode estar relacionada tanto a processos de dominação quanto processos de resistência.

principalmente na questão dos nossos direitos. Então é uma responsabilidade que a gente tem também, né, como professor, então isso é importante, ser professor dentro das nossas comunidades. Apesar de todos os pesares, é, a gente busca sempre tá inserido nas nossas lutas, nas nossas questões. Se um professor indígena não está inserido na sua própria questão, é algo assim que não procede no nosso meio. A gente tem também que estar inserido nessas questões, buscando essas informações pra dentro da nossa comunidade (SIC).

A Profa.Indígena03 ressalta que sua comunidade reconhece a importância do papel do(a) professor(a), em que fica implícito que lhes é atribuído assumir uma função de liderança e de alguém que está ligado às lutas políticas de seu povo. Há uma visão de que ocupar o lugar de professor(a) indígena é também assumir a responsabilidade social e política de estar inserido(a) nas questões relacionadas aos povos indígenas.

O(a) professor(a) indígena pode ser entendido(a) aqui enquanto um indivíduo que desempenha um papel ativo em sua comunidade, pois, à medida que compreende a realidade em que vive, também se engaja nas lutas e demandas de suas comunidades. O papel do(a) professor(a) indígena, na visão da entrevistada, pode nos aproximar daquilo que Gramsci (2004) define enquanto “intelectual orgânico”, ou seja, um agente que além de especialista em sua profissão, possui também uma concepção política e social.

Embora não seja a pretensão desta reflexão afirmar que o(a) professor(a) indígena é um intelectual orgânico, pode-se utilizar as reflexões gramscianas no sentido de entender sua posição enquanto um intelectual indígena, que possui um profundo conhecimento das lutas e demandas de seu povo. Dessa forma, o(a) professor(a) indígena pode ser entendido como alguém que além de conhecer sua realidade e os desafios enfrentados por seu povo, é também aquele(a) que possui uma responsabilidade social e um engajamento nas questões indígenas e, por isso, posiciona-se de forma ativa, política e socialmente, atuando como agente de mudança, consciente das necessidades e demandas indígenas, assim como utiliza seu conhecimento para contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento sociopolítico e cultural de sua comunidade.

Assumir processos de escolarização nas escolas de suas comunidades é a possibilidade de construir suas próprias narrativas de luta, se posicionando frente às constantes formas de ataques e violências a que vem sendo submetido ao longo da história. O(a) professor(a) indígena pode ser entendido(a), assim, como um(a) intelectual “formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena” (Bergamaschi, 2015, p.14).

Nas entrevistas realizadas, de forma unânime, os(as) professores(as) entrevistados(as) enfatizaram a importância de assumir os processos de escolarização de suas escolas, destacando os seguintes aspectos: ser o próprio indígena o(a) professor(a) de suas escolas; reforçar a

transmissão dos conhecimentos dos Tentehar às gerações mais jovens, enfatizando a importância da manutenção de suas tradições; e a importância de ter consciência do papel político que o professor desempenha junto à sua comunidade e à luta dos povos indígenas.

Dessa forma, pode-se ter em perspectiva que os indígenas se percebem enquanto trabalhadores da educação, que têm ocupado cada vez mais espaços dentro de suas escolas, e se veem como professores(as) indígenas política e socialmente engajados. Mas sua percepção não tem o alcance da associação política como uma forma de organização de classe de trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado trata de um processo de pesquisa cujo principal objetivo foi analisar a experiência do(a) professor(a) indígena, não somente enquanto agente dos processos de escolarização, em que toma para si o protagonismo da docência e da gestão escolar em sua comunidade, mas, principalmente, enquanto trabalhador(a) da educação, cujas políticas indigenistas institucionalizam oficialmente a categoria “professor(a) indígena” inserindo-o na lógica do trabalho via assalariamento.

Para tal, considerou-se duas hipóteses, estando a primeira delas relacionada à perspectiva de que as políticas indigenistas de educação, ao institucionalizarem a categoria de professor(a) indígena e promoverem a inserção dos indígenas como protagonistas dos processos de escolarização, os colocam diretamente na lógica das relações de trabalho que pautam o sistema capitalista, em oposição à lógica da economia interna dos Tentehar Guajajara. A segunda hipótese está ligada às próprias diretrizes das políticas indigenistas de educação que, embora reconheçam e valorizem os indígenas como educadores e gestores nas escolas em suas comunidades, na prática, acabam submetendo-os a contratações temporárias que decorrem a todo um processo de precarização resultante dessa condição.

Nesse sentido, a problematização dessa discussão versou sobre analisar e compreender, por meio da utilização da metodologia do estudo de caso, quais os principais desafios enfrentados pelos professores(as) indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré, como trabalhadores da educação, entendendo-os não somente enquanto agentes protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, mas também como sujeitos que passam a estabelecer um vínculo de trabalho contratualmente formalizado com o Estado.

Dessa forma, o(a) professor(a) indígena, categoria institucionalizada nas políticas indigenistas de educação pós-1988, tem sua ação materializada como trabalhador(a) da educação, sendo o agente que atua tanto na docência, quanto na gestão, coordenação e orientação escolar nas escolas de suas comunidades.

Para concretização dessa análise, foi fundamental desenvolver um percurso histórico que se ancorou na perspectiva histórico-crítica. Assim, tomou-se como base, primeiramente, refletir sobre a forma como o Estado, seja ele colonizador, independente monárquico, republicano, ditatorial ou democrático de direito, construiu sua tensa e conflituosa relação com os povos indígenas.

Neste estudo, foi imprescindível também fazer uma análise crítica das políticas indigenistas de educação, assim como do processo de incorporação do sujeito “professor indígena” e sua experiência enquanto trabalhador da educação. Nesse sentido, guiou-se pela seguinte problematização: quais os principais desafios enfrentados pelos professores(as) indígenas como trabalhadores da educação, não somente enquanto protagonistas dos processos de escolarização em suas comunidades, mas também como sujeitos que passam a estabelecer um vínculo de trabalho contratualmente formalizado com o Estado?

Para se entender como o Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré atua na área da educação enquanto “professor(a) indígena”, é preciso refletir como a lógica interna de organização econômica desse povo concebe o trabalho que, nesse caso, é visto como um processo necessário para sua subsistência, e não como um fim em si. Da mesma forma, foi fundamental compreender como a lógica do capital foi imposta aos indígenas, ao passo que foi sendo incorporada, reificada, significada e ressignificada a partir de suas próprias formas de organização internas ao longo de todo um processo histórico de contato.

É nesse aspecto que a atuação dos professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré nas escolas de suas comunidades foi orientada pelos seguintes pontos de reflexão: i) historicamente, a relação do Estado com os povos indígenas se caracterizou por um processo de interculturalidade hierarquizada, em que formas de saber e conhecimento eurocêntricos foram massivamente introduzidas em diversas realidades, cujas especificidades étnicas foram desconsideradas; e ii) os processos de escolarização foram secularmente utilizados como instrumentos de dominação dos povos indígenas, em que as justificativas utilizadas, contextualizadas às lógicas ideológicas que pautavam as políticas próprias de cada momento histórico, se atrelavam a discursos missionários e civilizatórios, cujas práticas objetivavam processos de aculturação.

Desse modo, os principais aportes que figuraram nessa análise foram as políticas indigenistas de educação, pautadas nos princípios da interculturalidade, da diferenciação, do bilinguismo e da especificidade, que orientam os processos pedagógicos que norteiam a forma como as escolas devem ser pensadas e articuladas entre os povos indígenas. Contraditoriamente, essas políticas se articulam com a perspectiva do capital, de forma sutil, ao instituir cargos remunerados para serem ocupados especificamente por indígenas e que em seus processos de contratação e de trabalho têm embutida a lógica e a ideologia do capital.

Considerou-se que as políticas indigenistas de educação foram construídas a partir de uma demanda dos próprios indígenas que, politicamente organizados, pressionaram o Estado

brasileiro no sentido de terem reconhecidas suas especificidades e diversidades étnico-culturais na construção de uma escola que fosse apropriada pelos indígenas. Os sujeitos protagonistas da escolarização em escolas indígenas foram institucionalmente reconhecidos pelo Estado enquanto trabalhadores da educação através da consolidação do cargo de “professor(a) indígena”.

As pesquisas e as análises dos dados coletados ilustraram uma realidade que manifesta a ambiguidade das políticas indigenistas de educação, que estão referenciadas à forma como estão preconizadas e à realidade prática de sua materialidade. Os desafios iniciais de implementação dessas políticas estavam alicerçados numa má condução do Estado, que não adequou suas instituições para o processo de descentralização das ações de educação que deixariam de ser responsabilidade da Funai e passariam a ser operacionalizadas pelo MEC, o qual descentralizou sua execução para os estados e municípios.

À medida que as políticas foram desenvolvidas, o Estado foi se estruturando e executando as ações de implementação delas, as quais estavam relacionadas diretamente com o chamado “chão” da escola indígena e com a forma como as ações estavam sendo materializadas. Um dos aspectos mais importantes diz respeito à inserção do indígena no âmbito da escolarização com as funções de gestor e de professor.

Os relatos coletados em campo revelaram que os professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré iniciaram suas carreiras docentes sem terem aproximação e/ou vontade de atuar na área da educação, e sim por força da necessidade ou pelo atrativo de estar vinculado a um trabalho remunerado. Ou seja, a opção por ter um trabalho vinculado a uma renda fixa e a uma carreira os impulsionou a aceitarem o desafio de serem professores indígenas nas escolas de suas comunidades.

Corpo técnico administrativo despreparado, formações específicas para professores(as) indígenas descontinuadas, escolas funcionando sem infraestrutura adequada, inexistência de material didático específico, foram somente alguns dos desafios iniciais que foram sendo recorrentemente reificados ao longo das últimas décadas.

Embora atualmente os professores indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré estejam atuando em escolas mais bem estruturadas, em específico, a escola da aldeia Januária e a escola da Piçarra Preta, continuam a ter que lidar com a falta de material didático específico, assim como são continuamente submetidos a processos de contratação temporária que precarizam suas atividades docentes e as condições de trabalho a que são sujeitados.

Todos os entrevistados nessa pesquisa têm as características em comum arroladas abaixo:

- i) se tornaram professores pela necessidade de ter um trabalho remunerado;
- ii) não tinham interesse em trabalhar com a educação, especificamente como docentes;
- iii) não tinham formação específica em licenciatura para atuar na educação;
- iv) começaram seus processos de formação, seja em cursos de Pedagogia, seja na Licenciatura Intercultural, de forma concomitante à sua atuação docente;
- v) tiveram que lidar com problemas de infraestrutura das escolas e falta de material didático específico para trabalhar com os alunos;
- vi) foram especificamente contratados para trabalhar com a língua materna e com os conhecimentos tradicionais do seu povo;
- vii) desenvolveram o interesse em continuar na docência a partir da experiência que tiveram como professores indígenas;
- viii) foram (e são) submetidos a processos de contratação temporária sem estabilidade no cargo de professor e sem direitos a determinados benefícios que são específicos de professores concursados das redes estadual e municipal de ensino, como por exemplo, licença para tratamento de saúde e a aposentaria;
- ix) alegaram algumas questões relacionadas às suas atividades docentes, como a falta de tempo e a intensificação da jornada de trabalho docente;
- x) não souberam associar entidades de representação de classe de professores, como sindicatos ou associação de professores, a uma forma de organização política de defesa dos interesses de classe;
- xi) associaram a pergunta sobre estar afiliado a alguma associação ou sindicato ao fato de estarem ligados à Associação de Pais e Mestres da Escola da Januária;
- xii) entendem o exercício da docência como uma forma de ajudar na organização política de seu povo, assim como uma missão política a desempenharem.

Esses aspectos descritos acima identificaram que os indígenas inseridos na escolarização entendem a importância de ocupar o lugar da docência, assumindo não apenas a posição de professor, mas também de gestor de suas escolas, assim como reconhecem e valorizam esse aspecto como uma conquista do movimento indígena e uma necessidade de

manutenção da especificidade de sua cultura, visto que é o próprio indígena que será o professor de suas crianças, ajudando assim a preservar a língua, as festas e os costumes de seu povo.

Vê-se que o embate com a lógica de organização do *karaiw* se dá na forma como se percebem enquanto professores indígenas, trabalhadores da educação, e não enquanto uma classe de trabalhadores que mantem um vínculo contratual com o Estado de forma precarizada e exploradora. Todavia, o fato de não se perceberem enquanto classe de trabalhadores evidencia também que, mesmo tendo uma relação de trabalho formalmente estabelecida com o Estado, ainda operacionalizam com sua lógica interna de organização econômica, o que, de certa forma, os distanciam de alguns elementos constitutivos da ordem do capital.

Entendem que ser professores indígenas está associado a um processo de reificação de suas lutas e estão política e organicamente ligados ao ser professor, no sentido da organização política e da manutenção de suas características culturais, sendo também aqueles que ajudam num processo de organização de seu povo, mediando o conhecimento e a sabedoria dos Tentehar Guajajara com o conhecimento dos *karaiw*.

Pode-se afirmar que os aspectos de ordem econômica causaram mudanças significativas para muitos povos indígenas, a saber: transformaram suas dinâmicas de organização sociocultural; impuseram o trabalho para a produção de bens mercantilizáveis; introduziram a lógica monetária para o consumo de bens e mercadorias exógenos às suas sociedades e dos quais não tinham acesso e nem capacidade de produção.

Os Tentehar Guajajara tiveram que criar estratégias de sobrevivência étnico-culturais que os forçaram a um processo de adaptação e ressignificação de elementos extrínsecos à sua cultura, como a língua, a economia, a política e a religiosidade. Tiveram também que criar estratégias de resistência que os defendessem de uma política de Estado que secularmente atuou em processos que, em cada momento histórico, se caracterizaram pela escravização, dominação, aculturação, genocídio, etnocídio, assimilação e integração.

O movimento de modificação que pautava tanto o discurso quanto as práticas de um projeto de Estado, cuja necropolítica (Mbembe, 2018) objetivava o desaparecimento dos povos indígenas, invisibilizando-os enquanto sujeitos de suas próprias histórias, cede lugar a uma reconfiguração da posição dos indígenas num movimento que não surge a partir do Estado, mas sim a partir da luta e da mobilização dos próprios povos indígenas.

O conceito de Mbembe (2018) sobre necropolítica se aplica à forma como o Estado historicamente exerceu seu poder sobre os povos indígenas, determinando suas condições de existência e de extermínio. Se o Estado exerce seu poder para determinar quem vive e quem

morre, o fez e o faz também no sentido de controlar e subjugar populações, muitas vezes resultando em morte e violência sistemática, fato esse que se aplicou continuamente em toda a histórica relação entre Estado e povos indígenas.

No contexto brasileiro, a relação do Estado com os povos indígenas tem sido marcada por uma série de desafios e violações de direitos. Desde a colonização do Brasil, os povos indígenas têm sido alvo de políticas opressivas que buscavam a sua assimilação e até mesmo extermínio. Essas políticas se baseavam em uma visão etnocêntrica, que considerava as culturas indígenas como inferiores e os povos como obstáculos ao progresso e à exploração econômica do país.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), houve uma intensificação da violência contra os povos indígenas. O Estado intensificou ações cada vez mais violentas sob o discurso desenvolvimentista que se apoiava na narrativa de que os povos indígenas iriam desaparecer e seriam assimilados e integrados à sociedade brasileira, sendo, portanto, transformados nos “trabalhadores nacionais”.

Acentuou as ações da expansão agressiva da fronteira agrícola, a construção de grandes projetos de infraestrutura, como rodovias, ferrovias, mineração e hidrelétricas, assim como a apropriação de terras por interesses econômicos. Estas foram algumas das práticas que levaram à destruição de territórios indígenas e à violência sistemática contra suas diversificadas formas de existência.

Apesar dos avanços significativos na legislação indigenista do Brasil, como a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a ancestralidade dos direitos dos povos indígenas sobre seus territórios, ainda persiste o desafio de ter que lidar com uma série de violações de seus direitos de existência, tais como: a falta de demarcação de terras; a invasão por madeireiros, garimpeiros, agricultores e pecuaristas; e a violência física e cultural que continuam a ameaçar a vivência e a dignidade dos povos indígenas.

Nesse sentido, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas pode ser compreendida dentro da perspectiva da necropolítica (Mbembe, 2018). A negligência, a omissão e, em alguns casos, a ação direta do Estado brasileiro têm colocado em risco a vida e a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. A falta de medidas efetivas de proteção, a ausência de demarcação de terras e o estímulo à exploração predatória de recursos naturais são exemplos de como a necropolítica se manifesta na relação entre o Estado e os povos indígenas no Brasil.

É o movimento político de organização dos povos indígenas que os impulsiona numa ação de articulação visando se defender e se proteger das históricas violências a que foram sendo continuamente submetidos. Os indígenas passaram a exigir desse mesmo Estado que os negou em suas existências, uma reparação que pudesse ser articulada desde os direitos políticos, até a construção de políticas públicas sociais que fossem específicas às realidades e contextos dos diferentes povos indígenas.

Esse processo de lutas dos povos indígenas para a garantia de suas existências vai de encontro ao projeto do capital que se fundamenta na acumulação de riquezas pautada no trabalho desumanizado e alienado. O sistema capitalista possui várias peças em sua complexa engrenagem, as quais podem ser reconhecidas enquanto instituições necessárias para a manutenção de sua operacionalização, seja na base da estrutura econômica ou na superestrutura.

A superestrutura, basicamente de caráter ideológico, em que instituições como a escola, a igreja, a família e os meios de comunicação podem ser os responsáveis por disseminar, reificar e manter a lógica do sistema capitalista. Ajuda também na composição de um processo de inculcação dessa ordem que é fundamental para que o sistema não seja questionado, e que suas relações de contradição inerentes às suas próprias dinâmicas de organização não sejam profundamente modificadas.

Nesse aspecto, afirma-se que diferentes instituições sociais podem funcionar no sentido de trabalhar na mesma direção, qual seja, a de manutenção das contradições necessárias para a operacionalização dos sistemas de produção em que o trabalho e o processo de assalariamento fazem parte da complexa organização do sistema capitalista, numa dinâmica em que o indivíduo se aliena do próprio processo produtivo e do resultado de seu laboro.

A alienação do e pelo trabalho impede que o trabalhador compreenda a importância de sua posição social na produção e na luta de classes. Na teoria clássica marxista, a superação da alienação do trabalho e a tomada de consciência do papel do trabalhador na produção são condições necessárias para a transformação da sociedade capitalista, que exige não apenas mudanças econômicas e políticas, mas também uma transformação da consciência social que questione e desafie as ideias e valores dominantes.

O conhecimento reflexivo e crítico, capaz de fazer com o que o indivíduo se perceba na engrenagem do sistema capitalista, nas condições de existência a que atualmente é submetido, só é possível via um processo educacional que municie os sujeitos sociais de ferramentas teóricas e capacidade analítica que o faça compreender a lógica de exploração que compõe o sistema.

Desse modo, é necessário compreender as ambiguidades e contradições desse complexo sistema econômico que determina as condições materiais e sociais de existência dos indivíduos e produz também os mecanismos capazes de manutenção de sua ordem, sem uma alteração radical nas suas engrenagens.

É nesse sentido que as reflexões aqui propostas não se esgotam com os resultados obtidos, considerando, especificamente, que os professores indígenas Tentehar Guajajara estão em pleno processo de apropriação e representação do que é ser trabalhador da educação, visto que estão numa relação dinâmica com o Estado, em que sua luta e organização política os coloca enquanto protagonistas de sua própria história. A compreensão de sua posição frente a processos de escolarização os faz também lidar, continuamente, com os desafios de buscar uma interculturalidade simétrica distante de um processo hierarquizado que condicionou modelos educacionais impostos aos povos indígenas no Brasil durante séculos.

É dessa forma que a pesquisa aqui apresentada não se encerra com esta tese, mas abre caminhos para outras possibilidades que demarcam a necessidade de, cada vez mais, se refletir junto aos indígenas sobre a forma como eles querem conduzir os processos educacionais em suas comunidades, construindo suas próprias narrativas históricas e demarcando a decolonialidade do saber. E esse movimento decolonial desafia e questiona processos de dominação, especificamente a intelectual e a epistêmica.

Ao assumir seus processos de escolarização, os indígenas atuam na concretude de descolonizar o conhecimento, não apenas questionando as estruturas e conceitos eurocêntricos e ocidentais, como também construindo suas próprias narrativas, sugerindo modelos estruturais de relações interétnicas que atendam suas visões de mundo e sua forma de organização sociocultural.

E assim, a escola dos Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, quando prioriza a elaboração de um currículo específico que atenda à dinâmica de suas manifestações culturais, além de determinar que serão os(as) professores(as) indígenas quem prioritariamente trabalharão com a educação infantil, estão também num movimento decolonial. A compreensão da posição do professor indígena na agência desse processo implica um movimento de refletir sobre a sua condição de trabalhador da educação num contexto de políticas indigenistas de educação que preconizam o respeito à especificidade, à diferenciação, à interculturalidade e ao bilinguismo, mas que, na prática, tem sujeitado os indígenas a um processo de contratação e condições precarizadas de trabalho.

Percebe-se que ocupar os espaços educacionais em sua comunidade tem sido a prioridade dos(as) indígenas Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré, porém entender e refletir de que forma essa ocupação deve acontecer, estabelecendo e discutindo os parâmetros e as diretrizes de seus processos de contratação, assim como a forma de sua atuação, se converte em seus principais desafios. Entende-se que, para isso, é fundamental a associação e articulação dos indígenas em um movimento organizado, no sentido de demandar do Estado condições de trabalho condignas e concernentes às suas realidades sócio-históricas e culturais.

Assim sendo, a pesquisa aqui apresentada aponta que novos caminhos devem e precisam ser trilhados no sentido de se entender como os indígenas continuarão a enfrentar os desafios de implementação de uma escola indígena que represente os seus anseios e expectativas. E serão também os indígenas, enquanto trabalhadores da educação, assumindo o protagonismo de sua escolarização e produzindo suas próprias epistemologias, que construirão as estratégias que melhor se adequem às suas características e realidades socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo M. **O que são agência e estrutura**. Ensaios e Notas, 17 de fevereiro de 2021. <https://ensaiosnotas.com/2021/02/17/o-que-sao-agencia-e-estrutura/> Acessado em 11/11/2022.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARAÚJO, Denize Correa; MORETTIN, Eduardo Victorio; REIA-BAPTISTA, Vitor. **Ditaduras Revisitadas**: Cartografias, Memórias e Representações Audiovisuais. Faro, Portugal: CIAC/Universidade do Algarve, 2016.

BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. **Cadernos De Campo**. São Paulo, v. 3(3), p. 107-131. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v3i3p107-131>. Acessado em 27/01/2021.

BALANDIER, G. **A situação colonial**: abordagem teórica. **Cadernos CERU**. v. 25(1), p. 33-58. 2014 <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p33-58>. Acessado em 27/01/2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Geersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, LACED, 2019.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Brasília (DF): Senado Federal, 1993a.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Brasília (DF): Senado Federal, 1993b.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Brasília (DF): Senado Federal, 1993c.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Brasília (DF): Senado Federal, 1993d.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Brasília (DF): Senado Federal, 1993e.

BRASIL. **Constituição de 1946**: constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 1.736, de 3 de novembro de 1939**. Subordina ao Ministério da Agricultura o Serviço de Proteção aos Índios. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1939.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 5 fev de 1991. sec. 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 28 maio 2009. sec. 1.

BRASIL. **Decreto Nº 10.652, de 16 de outubro de 1942**. Aprova o Regimento do Serviço de Proteção aos Índios, do Ministério da Agricultura. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 20 out. de 1942. sec. 1.

Brasil. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996**. 2. ed. Brasília (DF): Senado Federal, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino**. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988: São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.681**, de 27 de maio de 2009. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Disfel, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Estado Nacional e Cidadania Diferenciada. **Revista de Políticas Públicas**. Vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, p. 7-17. 2005.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre Índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

COHN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. Universidade Federal de São Carlos. Observatório da educação escolar indígena da UFSCar (UFSCar/MEC/CAPES), 2013.

COHN, C., & de Santana, J. V. J. **A antropologia e as experiências escolares indígenas**. *Revista Pós Ciências Sociais*. Vol. 13(25), p. 61–86. 2016.
<https://doi.org/10.18764/2236-9473.v13n25p61-86>

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal da Cultura, FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**. Vol. 4(10), p. 91-110. 1990.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo Imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana** [online]. Vol.10, n.02, p. 287-322. 2004.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Territórios em Confronto**. A dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2002.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Estado Nacional e Cidadania Diferenciada. **Revista de Políticas Públicas**. Vol. 9, n. 2, p.7-18, jul./dez. 2005.

COELHO, Mauro Cezar. A Construção de uma Lei: O Diretório Dos Índios. **Revista IHGB**. Vol. 168(437), p. 29-48, out./dez. 2007.

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI)**: contribuição ao Movimento Indígena no Brasil 1980-1988. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: 2007.

DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka. **Os índios na Constituição**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá (1920-1995)**. Prefácio Roque de Barros Laraia. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Lenne; LACERDA, Victor. **Resistência indígena**: Entenda o porquê o termo “índio” é considerado pejorativo. Disponível no Link: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo>. Acessado em 27/09/2021.

FRANZESE, Cibele; ABRUCIO, Fernando Luiz. Efeitos recíprocos entre federalismo e políticas públicas no Brasil: os casos dos sistemas de saúde, de assistência social e de educação. In: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Aurélio P. (Orgs). **Federalismo e Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América latina**. Porto Alegre: L&PM Editora, 2013.

GOMES, Mércio Pereira. **The ethnic survival of the Tenetehara indians of Maranhão, Brazil**. Tese (Doctorate Philosophy). University of Florida, Flórida, USA, 1977.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na História**. O povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**. O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GUERRA, François-Xavier. A nação moderna: novas legitimidade e velhas identidades. In: JANCÓS, István (Org.). **Brasil**: formação do Estado e da Nação. São Paulo: Hucitec; Ed. Unijui; Fapesp, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2000 [1992].

HALL, Stuart. Questão Multicultural. In: **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOFFMANN-BARROSO Maria; LIMA, Antonio Carlos de Souza (Orgs.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002.

IBGE. **Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes**. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

KYMLICKA, Will. **Ciudadania Multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo. Brasiliense, 1988.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social 1**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2003.

MARANHÃO, Governo do Estado do. **Diagnóstico sócio-econômico e geoambiental das Terras Indígenas do Pindaré, Caru, Awá e Alto Turiaçu**. Gerencia de Estado de Desenvolvimento Social: 2001.

MARX, Karl. **18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MULLER, Pierre; SUREL Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista ao Portal G1**. Disponível no link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acessado em 27/09/2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

NOGUEIRA, Octaciano. **Coleção Constituições brasileiras: 1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. Estado e povos indígenas: uma discussão da implementação de políticas indigenistas no Maranhão. In: COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **O antropólogo e a ação indigenista no Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo do branco**. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Editora Cortez/Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000 [1942].

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

ROCHA, Antônio Sérgio. Genealogia da constituinte: do autoritarismo à democratização. **Lua Nova**. N. 88, p. 29 - 87. São Paulo, 2013.

SARAIVA, Márcia Pires. Uma pedagogia para os índios: a política indigenista de Getúlio no contexto do Estado Novo (1937-1945). **Revista Margens Interdisciplinar**. Vol. 7, n. 9, p. 213-229, maio de 2016.

SAVIANI, Demerval. **Modo de produção e pedagogia histórico-crítica**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Vol. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **A formação de professores indígenas no estado do maranhão**: uma análise a partir do olhar dos professores indígenas Krikati. Universidade Estadual do Maranhão. GT 4: Formação e valorização de profissionais de educação Disponível em: [\[PDF\] A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI - Free Download PDF \(silo.tips\)](#). Acessado em 03/07/2022.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: GONÇALVES, Leonardo; RUMMERT, Sonia Maria; CÊA, Georgia. **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

SOARES, Lúcia Raquel Rodrigues. **Magistério diferenciado**: a formação de professores indígenas no Maranhão. II Jornada de Políticas Públicas. São Luís, MA: UFMA, 2005.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 1998.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Estado e povos indígenas**: bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 2002.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. SCHWARCZ LTDA. 1992.

VASCONCELOS, Pedro. De redes a territórios: o Império colonial português. **GOT**. Porto, n. 10, p. 35-54, dez. 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. Disponível em: https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro. Acesso em: 20 jan. 2020.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e Coesão**: o dinamismo tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário/CIMI: 1999.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**. Uma cultura em transição. Serviço de Documentação. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1965.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**. Vol. 26, p. 83. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-sistir e re-viver. In: CANDAU, Maria Vera (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa a ser desenvolvida por uma estudante do Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título de Doutor(a), mas que requer sua autorização e consentimento para que se inicie e concretize. Este estudo está sendo conduzido por Daniela de Fátima Ferraro Nunes, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA**Tema:**

O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO

Área de coleta de dados:

Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim, MA

Pesquisadora Responsável:

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

Telefone para contato: (98) 9.8116-1065

E-mail: daniferraronunes@gmail.com

Para obtenção de coleta de dados poderão ser utilizados os seguintes instrumentos: entrevista gravada com prévio consentimento do entrevistado, conversas via Watzap ou outra plataforma tecnológica como Teams, Google Meets. Nesse sentido, faz-se necessário que a pesquisadora tenha autorização para gravar momentos de interação por meio da linguagem em diferentes situações do dia a dia, bem como registrar relatos e realizar entrevistas com os entrevistados.

Daniela de Fátima Ferraro Nunes (doutoranda)

Vera Lúcia Jacob Chaves (orientadora)

PESSOA COMO SUJEITO

Eu,, concordo em participar do projeto, O TRABALHO PARA O CAPITAL: ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ E SUA EXPERIÊNCIA COMO TRABALHADOR(A) DA EDUCAÇÃO, como sujeito. Fui suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o trabalho e a forma como a coleta de dados será realizada. Concordo, voluntariamente, em colaborar com este estudo, ao passo que também autorizo a pesquisadora a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa.

Assinatura do sujeito da pesquisa (entrevistado)

ANEXO 2 – ROTEIRO E ORIENTAÇÕES PARA AS ENTREVISTAS

Pesquisa de Campo (Roteiro da entrevista)

Tipo: entrevista semi-estruturada; aberta

A entrevista terá dois momentos:

- 1) Aspectos gerais do entrevistado**
- 2) Inserção na docência/Relação com o objetivo da pesquisa (DOC)**

PROTOCOLADO: Informar a natureza da pesquisa; Obter o consentimento; Registrar de que forma a entrevista será realizada: se será gravada; local em que a gravação ocorreu; se o entrevistado assinou o termo de consentimento e está ciente do contexto da pesquisa; quais as ferramentas tecnológicas de apoio estão sendo utilizadas no processo de entrevista (celular? Gravador? Computador?); ressaltar se a entrevista está ocorrendo de forma presencial ou online (no caso registrar qual tipo de plataforma digital foi utilizado (watzap; google Meets/ entre outros)

Local da entrevista:

Data/hora:

- 1) Identificação da(o) entrevistada(o)**

A – Nome:

B – Idade:

C – Local e data de nascimento:

D – Etnia:

E – Língua que fala:

F – Tempo de docência (há quanto tempo trabalha como professor(a)?)

- 2) Inserção na docência//Relação com o objetivo da pesquisa (DOC)** (contexto de inserção do professor indígena na profissão. Quando e como iniciou a trabalhar como professor(a) indígena? Por que decidiu ser professor? (O que motivou a ser professor/porque escolheu essa área)

A – Fale sobre o processo de sua formação (ensino fundamental; médio; superior). Se tiver curso superior – qual o curso em que é formada(o) e há quanto tempo;

B – Quais os maiores desafios enfrentados como professor(a) indígena?

C – Teve apoio dos parentes para a escolha dessa profissão?

D – Como e quando você iniciou na docência indígena?

E – Como se deu o processo de contratação para trabalhar na escola da comunidade? (Foi por indicação da comunidade ou de alguma liderança? Foi por processo seletivo do estado ou do município?)

F – Como você avalia a seleção para contratação de professor indígena?

G – Como funciona o processo de contratação? A qual órgão de educação o professor contratado está ligado (estado ou município)? O contrato é de professor efetivo ou temporário? Existe progressão? Explicar o que é progressão. São ligados ao Sindicato?

H– O professor indígena precisa passar por uma formação específica? Você considera que o trabalho do professor indígena é valorizado pelo Estado? Pela comunidade?

H1-O professor indígena precisa passar por uma formação específica? Você acha que o processo de contratação/salário/condições de trabalho, são adequados?

I– Fale da sua experiência em sala de aula. Como é o trabalho do professor indígena?

J- Você está adaptado(a) ao trabalho de professor(a)? O que você acha da quantidade de trabalho que o(a) professor(a) indígena tem?

L- Você considera seu salário adequado ao seu trabalho? Você tem vínculo efetivo ou temporário na escola? E as condições de trabalho na escola são adequadas? O que você sugere que seja feito para a melhoria do seu trabalho?

M – Depois que se tornou professor(a) e passou a ter um salário, o que mudou na sua vida? Qual foi o efeito de ter um salário na sua vida? O que você conseguiu comprar/adquirir depois que passou a ter um salário?

N– Como a comunidade passou a ver você depois de ser professor(a)? Acha que mudou a visão que a comunidade tem sobre você?

O- Você acha que hoje professor(a) indígena é um cargo que outros indígenas querem ser?

P – O que significa ter um salário dentro da comunidade? É importante ter dinheiro dentro da comunidade? Ajuda sua família, ou o salário de professor é apenas para suas necessidades?

Q – Dentro da comunidade, além da possibilidade de trabalhar como professor(a), existem outras oportunidades de trabalho?

R – Se não puder trabalhar como professor(a), qual outro tipo de trabalho você acha que pode ter dentro da comunidade?





S – Você e sua família tem roça? É importante manter roça na comunidade? Você acha que o professor indígena consegue manter a roça na comunidade?

Justificativa da pergunta: A manutenção da roça é um indicativo de uma forma de produção que tem como princípio a economia de subsistência, característica dos Guajajara. A intenção é saber até que ponto eles aderiram totalmente a lógica do capital no sentido de estar totalmente voltado para o trabalho assalariado. Ou se ainda, mesmo com o trabalho de professor, e com o salário, mantém a atividade de roça.

T – Como professor, você participa de movimentos de reivindicação de direitos dos povos indígenas?

U – Para você o que é ser professor(a) indígena? O que mais faz você querer continuar sendo professor(a) indígena? Como você, sendo professor(a) indígena acha que pode contribuir com a sua comunidade?

ANEXO 4 - FOTOS DAS ESCOLAS DA TERRA INDÍGENA RIO PINDARÉ

	<p>Escola da Aldeia Januária – Escola Sede – Ensino fundamental e médio – Foto: Daniela Ferraro/14/11/2022</p>
	<p>Escola da Aldeia Piçarra Preta – Anexo da escola da Aldeia Januária – Ensino fundamental e ensino médio. Foto: Daniela Ferraro/20/10/2022</p>
	<p>Escola da Aldeia Alto do Angelim – Anexo da Escola da Aldeia Januária – Ensino fundamental menor - multisseriada – Terra Indígena Rio Pindaré – Foto: Brenda Guajajara/28/05/2023</p>
	<p>Escola da Aldeia Tabocal (em reforma pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão) – Anexo da Escola da Aldeia Januária – Ensino fundamental – Foto: Brenda Guajajara/27/05/2023</p>
	<p>Escola Aldeia Areão – Anexo da Escola da Aldeia Januária – Ensino Fundamental – Foto: Brenda Guajajara/27/05/2023</p>