

A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil

LACERDA, Rosane Freire¹

RESUMO

Quatro décadas após as primeiras “retomadas” de terras indígenas, pergunta-se aqui se essa experiência teria sentidos outros além do acesso à terra. A hipótese é a de que elas cumpriram papel pedagógico importante na luta contra a sujeição tutelar e integracionista, transbordando seu sentido original para expressar projetos pedagógicos de conquistas autonômicas em planos diversos. O objetivo é verificar pistas que revelem sua dimensão pedagógica no confronto com o poder tutelar do Estado e as amarras do padrão colonial de poder. Na primeira parte descreve-se o ambiente social e político vivido pelos indígenas à época das primeiras “retomadas” e o grau de invisibilidade e de sujeição tutelar em que se encontravam. Na segunda analisa-se o seu significado como espaços pedagógicos de visibilização das identidades negadas e ruptura com o regime tutelar integracionista. Por fim, defende-se a ideia de uma “pedagogia retomada” como expressão de um mútuo aprendizado emancipatório coletivo.

Povos indígenas. Retomadas. Projeto pedagógico. Pedagogia retomada.

The “Resumed Pedagogy”: a contribution to the emancipatory struggles of indigenous peoples in Brazil

ABSTRACT

Four decades after the first “repossession” of indigenous lands, it is asked here whether this experience would have any meaning other than access to land. The hypothesis is that they played an important pedagogical role in the fight against tutelary and integrationist subjection, overflowing their original meaning to express pedagogical projects of autonomous conquests in different levels. The objective is to verify clues that reveal its pedagogical dimension in the confrontation with the tutelary power of the State and the ties of the colonial pattern of power. The first part describes the social and political environment experienced by the indigenous people at the time of the first “retakes” and the degree of invisibility and tutelary subjection in which they found themselves. In

¹ Doutora e mestra em Direito. Professora Adjunta do curso de Medicina do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lattes <http://lattes.cnpq.br/4482696863187040>. E-mail: rosane.flacerda@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3096-2089>.

the second, its meaning is analyzed as pedagogical spaces for the visibility of denied identities and rupture with the integrationist tutelary regime. Finally, the idea of a “resumed pedagogy” is defended as an expression of mutual collective emancipatory learning.

Indigenous Peoples. Resumed. Pedagogical project. Pedagogy resumed.

La “Pedagogía reanudada”: una contribución a las luchas emancipadoras de los pueblos indígenas en Brasil

193

RESUMEN

Cuatro décadas después de la primera “recuperación” de tierras indígenas, aquí se pregunta si esta experiencia tendría algún significado que no sea el acceso a la tierra. La hipótesis es que jugaron un papel pedagógico importante en la lucha contra la sujeción tutelar e integracionista, desbordando su significado original para expresar proyectos pedagógicos de conquistas autónomas en diferentes niveles. El objetivo es verificar pistas que revelen su dimensión pedagógica en el enfrentamiento con el poder tutelar del Estado y los lazos del patrón colonial de poder. La primera parte describe el entorno social y político vivido por los indígenas en el momento de las primeras “retomadas” y el grado de invisibilidad y sometimiento tutelar en el que se encontraban. En el segundo, se analiza su significado como espacios pedagógicos de visibilización de identidades negadas y ruptura con el régimen tutelar integracionista. Finalmente, se defiende la idea de una “pedagogía retomada” como expresión del aprendizaje emancipatorio colectivo mutuo.

Gente India. Reanudado. Proyecto pedagógico. Se reanudó la pedagogía.

INTRODUÇÃO

Quando se fala na realidade dos Povos Indígenas e de seus territórios no Brasil, há basicamente duas situações a considerar: a relativa à bacia amazônica ou à chamada “Amazônia Legal”², e a do restante do país, ou seja, das regiões e estados não-amazônicos. Enquanto ali os territórios indígenas ainda conseguiram se manter até recentemente em condições de razoável integridade, nas demais regiões alguns bolsões territoriais ainda não alcançados pela expansão das fronteiras econômicas regionais encontravam-se mergulhados em uma grande área caracterizada pela existência de povos invisibilizados e

² Região criada durante o Governo Vargas pela Lei n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1953, depois substituída pela Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966. Compreende os atuais estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e oeste do Maranhão.

desapossados de seus territórios. É sobre esta última realidade que se prende o foco do presente trabalho.

Quando em 1970 Darcy Ribeiro publicou o clássico “Os Índios e a Civilização” contendo, com base em autores como Hohenthal (1960 e 1954), Nmuendaju (1987) e outros, alguns mapas contemporâneos da presença indígena nas diversas regiões do país, saltava aos olhos o vazio que marcava o espaço compreendido por parte importante desta região não-amazônica, sobretudo no Sudeste, Nordeste, Sul e o hoje estado do Mato Grosso do Sul.

Local de mais antiga implantação e consolidação do projeto colonial europeu, as regiões Sudeste e Nordeste foram palco desde cedo de atos de completo extermínio de vários povos indígenas, sobretudo em “Guerras Justas”, epidemias e ocupação de seus territórios. Mesmo assim, ainda na segunda metade do século XIX, os sobreviventes foram vítimas de um ardil jurídico-legal que os colocou na invisibilidade quase por completo, transferindo a terceiros os seus direitos territoriais: a extinção, pelas províncias, das unidades administrativas denominadas “aldeamentos”, e a consequente transferência das terras indígenas ao patrimônio nacional e, deste, ao das províncias, municípios e particulares, sucessivamente³.

Em virtude disso, durante quase todo o século XX prevaleceu tanto nas instituições do Estado brasileiro quanto em boa parte do meio acadêmico e no senso comum da sociedade, a visão de que, ali, a presença indígena deveria ser buscada mais em obras e documentos historiográficos dos séculos XVI ao XIX, do que na realidade concreta. Deveria ser procurada no passado histórico preservado em documentos, ou nos traços culturais e na memória difusa dos chamados “caboclos” ou “remanescentes indígenas”, ficando a presença “verdadeiramente” indígena restrita quase totalmente à região amazônica.

Em apertada síntese é possível afirmar que a situação dos povos indígenas não-amazônicos era marcada por duas realidades. A primeira, de invisibilidade como camponeses pobres comuns, expropriados de seus territórios e despidos de sua identidade própria desde os decretos de extinção dos aldeamentos. A segunda era a visibilidade de uma identidade indígena ainda de posse de pequenas nesgas de seus antigos territórios, submetida ao estatuto jurídico da incapacidade⁴ e ao consequente regime tutelar integracionista⁵

³ Conforme MOREIRA NETO (2005) foi o que aconteceu, por exemplo, com vários aldeamentos nas então províncias do Ceará (“Mecejana”, “Soure” e “Arouche”), Alagoas (“Atalaia”), Rio Grande do Norte (“São José”, “Villa Flor”, “Arés” e “Extremoz”), Paraíba (“Alhandra”), Rio de Janeiro (“São Pedro” e “São Lourenço”) e até mesmo nas províncias de Goiás (“São José de Massamedes”, “Maria” e “São José do Douro”) e no Paraná.

⁴ Nos termos do Código Civil de 1916 (art. 6.º), vigente até 2002, os indígenas (então denominados “silvícolas”) eram considerados “relativamente incapazes”, equiparados aos menores entre 16 e 21 anos, as mulheres casadas e os “pródigos” (BRASIL, 2016).

⁵ Ao longo do século XX, até a promulgação da Constituição de 1988, a legislação indigenista foi pautada na concepção de que devido a uma suposta incapacidade os indígenas deveriam

exercido pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910 a 1967), e depois Fundação Nacional do Índio – Funai, a partir de 1967.

Assim, se por um lado a maioria – invisibilizada desde fins do século XIX – , encontrava-se subordinada ao mesmo tratamento excludente proporcionado às populações rurais pobres não-indígenas, por outro os poucos povos que lograram manter visível a sua identidade ao longo de boa parte do século XX eram por sua vez submetidos a uma política indigenista de corte integracionista e tutelar, que além de lhes roubar o direito à palavra e à definição de projetos de vida próprios, autônômicos, mostrava-se incapaz de lhes garantir ou restituir os seus direitos territoriais, mesmo que constitucionalmente reconhecidos⁶.

195

Na década de 1970, uma grande onda de expansão das fronteiras econômicas avançava sobre a Amazônia Legal⁷, impondo aos Povos Indígenas da região a demanda pela demarcação administrativa de suas terras⁸ a fim de protegê-las contra os invasores. Ao mesmo tempo, no restante do país o aumento da concentração fundiária e o consequente acirramento das pressões de setores da sociedade regional sobre os últimos e diminutos espaços territoriais indígenas, empurraram essas comunidades – fossem de “caboclos” ou “remanescentes” ou de povos de identidade não questionada, à demanda pela devolução de suas terras e de autoafirmação étnica perante o Estado e a sociedade não-indígena.

Vítimas mais antigas do processo de dominação colonial, esses indígenas viviam àquela altura sob uma realidade de quase completa perda territorial e em conflitos latentes com os invasores, grandes proprietários ou pequenos posseiros. Nessa região, as mobilizações indígenas começaram por priorizar o retorno das comunidades, por sua própria conta e risco, à posse direta de suas terras num movimento que viria a ser denominado de “retomada”.

ser submetidos à proteção tutelar de órgãos estatais (SPI e Funai) que deveriam promover políticas para sua plena integração na sociedade não-indígena. Para mais informações *vide* LACERDA (2007).

⁶ O direito dos indígenas à posse de suas terras, não condicionado à demarcação de seus limites, vem sendo ininterruptamente reconhecido pelas Constituições brasileiras desde 1934, estando presente também no Texto de 1988.

⁷ Essa expansão veio com o Plano de Integração Nacional – PIN, do regime militar de 1964 especialmente através da abertura de rodovias como a Transamazônica e a Perimetral Norte sobre os territórios indígenas. *Vide* por exemplo DAVIS (1978) e LEONEL (1992).

⁸ Tratava-se da aplicação Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF, hoje Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Paraíba.

⁸ A partir de 1973, diversos aspectos dos direitos indígenas e das responsabilidades da Funai passaram a ser regidos pela Lei 6.001 (Estatuto do Índio), a exemplo da demarcação administrativa, prevista no art. 19 do Estatuto. Em cumprimento ao referido artigo os governos federais editaram sucessivos decretos dispondo sobre como os seus atos deveriam se processar. O primeiro foi o Decreto n.º 76.999 de 1976, ao qual se seguiram vários outros, sendo o último deles, ainda em vigor, o de n.º 1.775, editado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995. do art. 19 da Lei n.º 6.001 de 1973, o ainda vigente “Estatuto do Índio”.

A primeira experiência contemporânea exitosa de “retomada”, ou seja, de remoção de ocupantes não-indígenas ilegal e ilegitimamente assentados em terras indígenas, teria ocorrido na Terra Indígena (T.I.) Kaingang de Nonoai, Rio Grande do Sul, em 1978⁹. Conforme FERNANDES (2003, p.195), após a expulsão dos colonos assentados no local, outros setecentos foram expulsos da T.I. Xapecó, em Santa Catarina” e mais quinhentos da T.I. Manguerinha, no Paraná”. Eram as primeiras de várias outras ações de retomada de terras na região Sul, que se estenderiam no ano e nas décadas seguintes a outras regiões do país, em especial o Nordeste, e o estado do Mato Grosso do Sul.

Na edição n.º 11 do jornal PORANTIM, em setembro de 1979, o fato recebeu a denominação de “retomada”, tendo sido este o primeiro registro que encontramos do uso da expressão para representar a ação da comunidade indígena na recuperação de suas terras, por sua própria iniciativa e esforço, sem o amparo judicial ou administrativo. Dizia a matéria: “Os Kaingang iniciaram, no início deste ano, um processo de retomada aos poucos de suas terras, que consiste em ocupar cada pedaço de terra sem planta e cada galpão ou construção deixado vago” (PORANTIM, 1979, p.5.).

Apesar de suas origens na região Sul, foi no Nordeste que o movimento se desenvolveu de modo mais perene, chegando a constituir a grande característica da ação política de reivindicação territorial indígena. Tudo teria começado em setembro de 1979 com o desembarque dos Xokó na Ilha de São Pedro, Município de Porto da Folha, Sergipe. Fugindo em canoas das terras da antiga Fazenda Caiçara, onde residiam na condição de trabalhadores rurais explorados, os Xokó se instalaram na Ilha, centro histórico e simbólico de seu antigo território na região do submédio rio São Francisco, entre os estados de Sergipe e Alagoas. Ainda naquele ano a Ilha de São Pedro, disputada pelos Xokó com uma das famílias oligárquicas do local, seria palco de uma das primeiras assembleias de líderes indígenas do país (CABIXI, 1979, p.4.).

Após essa experiência e ao longo de boa parte da década de 1980, as “retomadas” foram aos poucos sendo introduzidas no vocabulário político dos povos da região. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito indígena à posse permanente das terras tradicionalmente ocupadas, elas se espalharam com mais rapidez e intensidade, estendendo-se pelos anos 1990 e chegando à primeira década do século XXI.

No Nordeste elas passaram a constituir a principal tática de recomposição dos territórios indígenas, mesmo antes de qualquer iniciativa do órgão indigenista oficial no sentido de instaurar os procedimentos administrativos de

⁹ Sem maiores detalhes encontra-se em GOMES (2017) que a primeira retomada no país teria sido realizada pelos Kariri-Xokó de Porto Real do Colégio, em Alagoas. Naquele ano eles retomaram parte de suas terras então ocupadas pela Fazenda Modelo da antiga Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF, hoje Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Paraíba.



demarcação previstos nas normas de regência¹⁰. Foi tal a sua força e constância, que se firmaram como elemento fundamental para a abertura, e posterior impulsionamento, dos próprios procedimentos administrativos de demarcação pelos órgãos estatais responsáveis. Mas as “retomadas” de terra, vistas quase como “epítome da mobilização indígena no Nordeste brasileiro” (ALARCON, 2013, p.101), não se resumiram apenas à região. Expandiram-se também para outras partes, sobretudo aquelas alcançadas durante os anos do “Estado Novo” pela famosa “Marcha para o Oeste”¹¹ (como o Mato Grosso do Sul, por exemplo), de tal sorte que hoje os relatos a seu respeito estão presentes em quase todo o país.

Passadas quatro décadas de seu primeiro registro e de uma longa trajetória de disseminação entre povos e regiões diversas ao longo do país, cabe perguntar: as “retomadas” representariam unicamente o ato de reocupação da terra das mãos do invasor? Ou expressariam sentidos outros, tão ou mais importantes para o processo de afirmação política dos povos indígenas, na perspectiva de determinarem livremente sua condição política e buscarem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural (NAÇÕES UNIDAS, 2007, art. 3 e 4)?

A hipótese aqui aventada é a de que, com o passar do tempo, as retomadas se desenvolveram como expressão de uma dimensão pedagógica própria, tanto na relação de diferentes povos indígenas entre si – na perspectiva da interculturalidade –, quanto na relação com o Estado – no sentido do rompimento com as antigas bases tutelares e integracionistas então vigentes. Como consequência, transbordariam o seu sentido original para expressar projetos pedagógicos de conquistas de direitos em planos diversos.

O objetivo é analisar, a partir de uma breve revisão de literatura, a existência de pistas que possam revelar a transcendência da categoria “retomada”, que de uma estratégia de recuperação de espaços territoriais, se configure também enquanto dimensão mais ampla, enquanto projeto e prática pedagógica intercultural e emancipatória, de confronto e libertação do poder tutelar do Estado e das amarras do padrão colonial de poder.

¹⁰ A partir de 1973, diversos aspectos dos direitos indígenas e das responsabilidades da Funai passaram a ser regidos pela Lei 6.001 (Estatuto do Índio), a exemplo da demarcação administrativa, prevista no art. 19 do Estatuto. Em cumprimento ao referido artigo os governos federais editaram sucessivos decretos dispondo sobre como os seus atos deveriam se processar. O primeiro foi o Decreto n.º 76.999 de 1976, ao qual se seguiram vários outros, sendo o último deles, ainda em vigor, o de n.º 1.775, editado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1995.

¹¹ Projeto de expansão das fronteiras econômicas para o oeste do país durante o Estado Novo, a “Marcha para o Oeste” alcançou e gerou impactos negativos sobre os povos indígenas das regiões Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso), e oeste dos estados de São Paulo e da região Sul do país. A respeito *vide* BERGOLD (2016), TRUBILIANO *et al* (2007), VILLAS BÔAS (2012) e LIRA (2017).

O texto é dividido basicamente em duas partes. A primeira descreve o ambiente social e político vivido pelos povos indígenas no país à época em que tiveram início e se desenvolveram as primeiras experiências de “retomadas” de terra, demonstrando o grau de invisibilidade e de sujeição tutelar em que se encontravam os povos não-amazônicos naquele momento. A segunda trata do significado das “retomadas” de terra e de como elas constituíram importantes espaços pedagógicos que contribuíram com a visibilização das identidades negadas e a ruptura com o regime tutelar integracionista. Discorre então a respeito da dimensão pedagógica, e do caráter interculturalmente crítico e de-colonial como dimensões das retomadas de terra, trata dos usos distintos da expressão “retomada” em relação a essa dimensão pedagógica, e por fim defende a ideia de uma “pedagogia retomada” como expressão da própria experiência vivida coletivamente em seu propósito emancipatório.

Em termos teóricos, considera-se a sujeição dos povos indígenas ao regime tutelar e integracionista como parte de sua submissão ao padrão de poder da modernidade-colonialidade (QUIJANO, 2005). Compreende-se também que as “retomadas” de terra vivenciadas desde os anos 1970 pelos povos indígenas situam-se – pela invisibilidade que carregam ainda hoje apesar de sua reconhecida importância –, como exemplos daquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina como “desperdício de experiências” (SANTOS, 2004). Em razão disso, defende-se que sejam objeto de atenção e compreensão de sua relevância enquanto experiências socialmente emancipatórias, inclusive e principalmente no campo dos estudos pedagógicos, uma vez que estariam entre as experiências diretamente relacionadas à concepção ampliada de pedagogia ou de prática pedagógica (SINGER, 2005; GADOTTI, 2009). Entende-se também que enquanto portadoras de uma dimensão pedagógica as “retomadas” se situariam no plano da interculturalidade crítica (TUBINO, 2005) e de-colonial (WALSH, 2009).

Tutela, autoritarismo e assistencialismo sob a via da integração à “comunhão nacional”

Como anteriormente apontado, a experiência indígena das retomadas de terra tem seus primeiros registros documentados no final da década de 1970, ou seja, ainda no contexto do regime autoritário de 1964 e sob a vigência de uma política indigenista marcada pela tutela e pelo integracionismo. A compreensão do peso desse contexto que se revela como expressão do padrão colonial de poder, é fundamental para se perceber a dimensão daquelas experiências em seu sentido pedagógico, tanto na relação interétnica quanto na relação com o próprio Estado.

Neste sentido, é importante lembrar que ao longo de quase todo o século XX o *status* jurídico dos indígenas no país foi marcado pela condição de uma suposta “incapacidade” inscrita no antigo Código Civil de 1916. Em virtude de tal condição, foram submetidos ao regime tutelar – um tipo especial de proteção que deveria ser “estabelecido em leis e regulamentos especiais”. Esse regime, contudo, não se daria de modo perpétuo, devendo cessar progressivamente, à medida em que os indígenas fossem se “adaptando à civilização do país” (art. 6.º, parágrafo único.).

Essa ideia de “adaptação à civilização do país” faria parte das previsões constitucionais a respeito dos povos indígenas desde a Carta de 1934. Lá se estabelecia a competência da União Federal para legislar a respeito da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”, redação que seria rigorosamente mantida nas Constituições de 1946 (art. 5.º, XV, r), 1967 (art. 8.º, XVII, o) e Emenda Constitucional 01 de 1969 (art. 8.º, XVIII, o).

Em cumprimento ao Código de 1916, a primeira regulação da situação jurídica dos indígenas veio com o Decreto n.º 5.484/1928 (BRASIL, 1928), que delimitou as restrições à capacidade daqueles ainda não incorporados à “sociedade civilizada”, e a consequente tutela que deveriam receber do Estado (BRASIL, 1928, art. 5.º e 6.º.). Mais tarde, já sob a ótica constitucional da “incorporação” e sob a orientação integracionista da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho - OIT¹², a Lei n.º 6.001/1973¹³ trouxe a segunda regulação daquele *status* jurídico, delegando à União Federal, através da Funai, a tutela sobre os indígenas “ainda não integrados à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, art. 7.º e § 2.º.).

O exercício da tutela tanto pelo SPI quanto pela Funai, acompanhado de abusos e distorções em relação ao sentido jurídico que a constituiu legalmente, contribuiu para o enfraquecimento de suas formas próprias de organização e modos de vida, e sua autonomia em face do Estado (LACERDA, 2007). Em termos jurídicos a tutela aos indígenas foi instituída no Código de 1916 como uma forma de proteção estritamente no campo do Direito Civil¹⁴, em razão de sua suposta “incapacidade” de praticarem sozinhos determinados atos como os de arrendamento ou compra e venda, por exemplo. Nos termos do Código tratava-se de uma incapacidade civil “relativa”, o que significava que a tutela deveria ser exercida como “assistência”, modalidade em que ao tutor caberia

¹² Tratava-se da Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes, aprovada pela Conferência Geral da OIT em 1957 e promulgada no Brasil pelo Decreto 58.824, de 14 de julho de 1966.

¹³ Redigida sob a vigência da Emenda Constitucional n.º 01/1969 e do Ato Institucional n.º 5 (o “AI5”), fechou o Congresso Nacional e suspendeu direitos individuais como o *habeas corpus*.

¹⁴ No universo do Direito cada campo normativo tem suas regras próprias, que não se irradiam, não geram consequências automáticas para outros campos. Assim, por exemplo, o que está estabelecido como “incapacidade” no plano cível não se estende ao campo penal nem administrativo.

apenas a prestação de suporte jurídico a fim de que os assistidos não fossem prejudicados em seus bens e interesses nos atos que envolvessem o relacionamento com não-indígenas.

Essa modalidade de tutela diferia radicalmente de outra, a “representação”. Também prevista no Código para os casos de incapacidade civil “absoluta”, a representação era a forma de proteção reservada aos menores de dezesseis anos, os surdos-mudos que não pudessem expressar sua vontade, os “loucos de todo o gênero” e os declarados “ausentes” por decisão judicial (BRASIL, 1916, art. 5.º). Somente para estes casos a lei previa que a tutela devesse ser exercida com o tutor representando a vontade dos tutelados, ou seja, falando em seu nome¹⁵.

Fala negada, vontade substituída

Ocorre que a “assistência” tutelar muitas vezes era transformada em substituição da vontade dos indígenas, que em seu nome eram tratados como se “absolutamente incapazes” fossem. Na prática deu-se à tutela extensão tal que acabou se transformando em instituto de representação, e não de assistência, levando-se ao indevido silenciamento da fala e à desconsideração da vontade indígena (LACERDA, 2007). Um dos episódios paradigmáticos nesse sentido foi o da viagem do líder Xavante Mário Juruna à Holanda, em 1980.

Convidado a participar do IV Tribunal Russel sobre os Direitos dos Índios das Américas, Juruna viu sua viagem posta em risco pelo então presidente da Funai, Nobre da Veiga. Em diálogo com o Xavante, dizia ele: “Nós temos que saber de quem é o convite, para que a Funai fique sabendo quem será o responsável por você”. E insistia: “temos que saber quem é o responsável, o que é que você vai fazer”. Em seguida, afirmava que o passaporte só seria emitido “com autorização da FUNAI”, mas que para isso “é preciso que eles” – falava referindo-se aos emissores do convite –, “se responsabilizem, inclusive, pela sua pessoa”. Por fim, advertia o Xavante das consequências caso ousasse criticar o governo militar durante o evento: “você vai ver o que vai acontecer a você quando voltar. (...) Eu estou te aconselhando como tutor de você que sou” (JURUNA, *et al*, 1982; p.148-151.)¹⁶.

¹⁵ Estes, por se entender não terem condições de discernimento ou por lhes faltar condições efetivas de manifestação da vontade, deveriam ser representados, substituídos nos atos de defesa de seus direitos e interesses pessoais e patrimoniais, e não assistidos como deveria ser o caso dos indígenas.

¹⁶ O caso só foi resolvido através de Habeas Corpus levado à decisão do antigo Tribunal Federal de Recursos – TFR, que reconheceu o direito de Juruna ao passaporte e ao direito de ir e vir. Para mais detalhes sobre a tentativa de se negar ao líder Xavante Mário Juruna o direito de viajar à Holanda para participar do Tribunal Hussel, bem como o desfecho dado ao caso no antigo TFR, *vide* Lacerda (2007, pp. 109-111).



Mais tarde, em 1988, o órgão tutor investiria novamente contra outra viagem de líderes indígenas ao exterior. Convidados a participar de um “Simpósio Internacional de Manejo Adequado de Florestas Tropicais” na Universidade da Flórida, Estados Unidos, os Kayapó Kube’Y e Paulinho Paiakã também enfrentaram a resistência da Funai. Sua viagem só ocorreu após autorização do então Superintendente Regional, mas ao retornarem foram ameaçados de enquadramento na Lei dos Estrangeiros: detenção de um a três anos, e expulsão do país (CEDI, 1997-1990, p. 326.).

Mas essa forma de abuso do poder tutelar, cerceando ou tentando cercear os direitos de ir e vir e de livre manifestação do pensamento, ocorria também no plano doméstico. O argumento da tutela era frequentemente utilizado no intuito de se impedir ou reprimir a participação dos indígenas em reuniões de lideranças de povos diversos, não patrocinadas ou realizadas contra os interesses do órgão tutor, e cujo propósito fosse analisar criticamente a realidade em que viviam, na busca por alternativas. Exemplo dessa prática ocorreu em janeiro de 1977. Como já descrevemos em outro trabalho com base em Boletim do Conselho Indigenista Missionário – Cimi (1977, pp.19, 30-31),

201

a tutela sobre os índios foi utilizada para dissolver [...] a primeira Assembléia dos Tuxauas dos povos Makuxi, Wapixana e Taurepang que se realizava na Missão Consolata, em Surumu (RR), sob a alegação de que não teria sido autorizada pela Funai. Ainda naquele ano, [...] as reuniões dos índios eram proibidas pela Funai, sob ameaças de prisão, de transferência para outros Postos Indígenas ou simplesmente de expulsão de suas terras (LACERDA, 2007, p. 101.).

As investidas contra os direitos indígenas em nome da tutela não paravam aí. Em 1980 a tentativa de criação da União das Nações Indígenas – Unind, contou com a oposição explícita da Agência Central do Serviço Nacional de Informações – SNI. Na visão do órgão, a proposta trazia “graves inconvenientes” devido ao “apadrinhamento de pessoas notoriamente dedicadas à incompatibilização dos índios com a política indigenista definida pelo Governo”, ou seja, a política integracionista (JURUNA *et al*, 1982, p.210).

Outro exemplo do abuso do exercício tutelar viria na negativa, aos indígenas, do direito de contratação de advogados de sua própria escolha. Foi o que ocorreu também em 1980, “quando as Comunidades Tupinikim e Guarani (ES), tentando constituir advogado para reaver a posse de suas terras em poder da multinacional Aracruz Celulose S.A., esbarraram na objeção da Funai e da Polícia Federal” (LACERDA, 2007, p.100). O caso levaria o advogado Ewerton Guimarães à seguinte consulta perante o Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB: “o Conselho da tribo pode ou não outorgar, validamente, uma

procuração ao advogado que mereça a confiança da comunidade indígena?” (GUIMARÃES, 1982).

Assistencialismo e controle político

O uso distorcido e abusivo do poder tutelar expressou-se também na manipulação, pelos órgãos tutores (SPI e Funai), das responsabilidades assistenciais nas áreas econômica e social previstas na legislação indigenista como sua responsabilidade. Em outras palavras, a assistência econômica e social, prestada muitas vezes como condição inerente ao poder tutelar, era frequentemente manipulada de modo a se obter o controle das relações políticas e sociais internas às comunidades indígenas e entre estas e a sociedade envolvente (LACERDA, 2007). De modo geral, esse controle era exercido de perto pelos chefes de postos localizados no interior das terras indígenas¹⁷, sendo inúmeros os relatos de antropólogos sobre práticas do tipo.

Um dos exemplos neste sentido foi dado por Rangel a respeito dos efeitos do fornecimento de bens pelo encarregado do Posto da Funai aos indígenas das aldeias Guarany de Icatu e Vanuíre, em São Paulo, nos anos 1970: teriam sido “neutralizados através de um processo que consiste em conquistá-los por meio e objetos desconhecidos, úteis e inúteis, mas que acabavam por cativá-los”, e de cujo fornecimento regular dependeria o seu “bom relacionamento” com a Funai (RANGEL, 1984, p.108.).

Já Oliveira Filho (1988, p.234) observava como, entre os Ticuna, no Amazonas, o órgão tutor fazia-se utilizar do assistencialismo associado a práticas, conforme o caso de recompensa ou de punição, como estratégias de implementação da política integracionista. Assim, por exemplo, como forma de punição contra comportamentos considerados indesejados,

o chefe de PI¹⁸ poderia deixar de prestar qualquer espécie de assistência a certos índios, recusar-lhes o empréstimo de instrumentos agrícolas de propriedade do PI e a doação eventual de sementes ou fertilizantes, não convocá-los para trabalhos remunerados ou que implicassem em prestígio, não lhes fornecer mais remédios ou dificultar a presença de seus filhos à

¹⁷ Historicamente a estrutura administrativa dos órgãos tutelares (SPI e Funai) contou com várias unidades, sendo os “Postos Indígenas” a menor delas. Distribuídos em quase todo o país e geralmente localizados no interior das terras indígenas, junto a uma ou várias aldeias, os Postos garantiam a presença física do servidor encarregado de exercer a representação do órgão tutor. Essa presença constante no cotidiano das comunidades garantia de certa forma a eficácia do controle tutelar na consecução das metas da política de integração à sociedade não-indígena.

¹⁸ Posto Indígena.



escola, e, por fim, não lhes prestar mais qualquer auxílio em caso de litígio com civilizados (OLIVEIRA FILHO, 1988, p.234).

Informava também o autor que a fim de assegurar o controle sobre a comunidade o chefe de Posto poderia acionar órgãos de repressão como a polícia civil ou a polícia militar, caso não conseguisse obter sucesso em suas medidas corretivas (OLIVEIRA FILHO, 1988, p.234.). Além disso, poderia também introduzir na comunidade uma figura exógena de autoridade como a do “Capitão”, antes inexistente. Conforme o autor, um informante teria ouvido do chefe de Posto a seguinte explicação sobre a criação daquela figura entre os Ticuna:

203

Porque quando eu chego na aldeia, preciso de alguém que transmita aos índios as minhas ordens. Não adianta falar com qualquer um, porque eles não obedecem depois. É preciso procurar aquele certo, a pessoa que eles mesmos gostam e que obedecem. É esse que eu quero que você me diga (inf. Gilvan Brandão – Atalaia do Norte, 1975) (OLIVEIRA FILHO, 1988, p. 235).

Essa estratégia de controle sobre a vida da comunidade com o propósito de viabilizar o projeto integracionista inerente ao padrão colonial de poder, gerava por sua vez uma enorme dependência do chefe de Posto e, portanto, do Estado, conforme aqui descrito por Rangel em relação às aldeias Guarani de Icatu e Vanuíre (SP):

O chefe de Posto resolve desde o problema conjugal de uma família de índio (...), problemas de educação, problemas econômicos... em suma, o chefe do Posto faz de tudo. (...) A comunidade interpreta o chefe do Posto como aquele que tem que resolver todo problema que surja, desde a própria família; qualquer relacionamento entre famílias, nesses grupos onde não há um sistema político (...). Estraga uma torneira, por exemplo, eles acham que a chefia do Posto tem obrigação de ir lá repor. Se cai a telha da casa, o chefe do Posto é que tem de mandar o funcionário lá colocar; se um animal está fazendo um estrago qualquer, eles vêm avisar o chefe do Posto, em lugar de tirar o animal da lavoura (...) Todos os problemas, o chefe de Posto tem de resolver. Se alguém está sem comer, vem aqui dizer (...) que está com fome, como se o chefe de Posto tivesse obrigação de alimentá-lo (RANGEL, 1984, pp.107,108 e 111).

Negação generalizada de direitos

Exercida pelo SPI e posteriormente pela Funai, a tutela acabou por ir além do âmbito dos atos da vida civil, contaminando outros direitos assegurados em lei, a exemplo do exercício de direitos políticos, trabalhistas, previdenciários, e

até mesmo os direitos de ir-e-vir e de reunião (LACERDA, 2007). Utilizava-se da relativa incapacidade civil e do regime tutelar como se fossem obstáculos legais ao pleno exercício de direitos em outras esferas.

No que tange ao direito ao voto, o fato já havia sido denunciado por Darcy Ribeiro em relação aos Terena que residiam em Miranda, Aquidauana e Campo Grande. Em nome da tutela, dizia ele, “funcionários do próprio SPI decidiram há algum tempo obstar àqueles índios o exercício do voto, declarando que, não sendo obrigados a serviço militar, não poderiam ser eleitores” (RIBEIRO, 1979, p.205).

Por sua vez, Rangel (1984, p. 91) denunciava como em São Paulo, nas três aldeias Guarani já mencionadas, a tutela servia de pretexto para a exploração da mão-de-obra indígena por proprietários de terra da região, sem qualquer registro e proteção laboral. E descrevia como encarregados locais do Posto Indígena serviam de intermediários da contratação à margem da legislação trabalhista:

Se ocorre algum acidente de trabalho, a vítima é imediatamente conduzida ao encarregado do Posto que tomará as providências necessárias. Qualquer espécie de problema durante a jornada de trabalho é resolvido através da intermediação do encarregado do Posto. Até mesmo o preço das diárias é combinado sob a sua supervisão. Ele é responsável pela entrada e saída do índio da reserva sob sua chefia, controlando a movimentação da mão-de-obra indígena, por ser o representante da Funai na área, isto é, do tutor oficial do índio (RANGEL, 1984, p.94).

O quadro até aqui descrito teve por objetivo revelar um pouco do ambiente de quase absoluto cerco jurídico e político ao qual se encontravam submetidos os povos indígenas no Brasil sob o poder tutelar. Tidos pela Lei Civil de 1916 como incapazes para certos atos da vida civil, eram submetidos a uma proteção tutelar que, posta em prática abusivamente extrapolando os seus próprios termos jurídico-legais, ampliava também e de forma ilegal o seu raio de ação para controlar os mais diversos aspectos da vida tanto dos indivíduos quanto das próprias comunidades.

Direitos individuais reconhecidos pela própria ordem liberal burguesa como os de ir e vir, de associação, de livre manifestação do pensamento, além dos de alistamento eleitoral e exercício do voto foram sistematicamente negados sob o falso pretexto da relativa incapacidade e da tutela. Em especial durante os anos do regime autoritário de 1964, essas violações foram potencializadas sobretudo como parte da lógica de controle e manutenção da ordem dentro das terras indígenas. Daí o controle exercido pelas chefias de Postos Indígenas no sentido de impedir a saída de lideranças que pretendiam participar de reuniões,

e o próprio exercício arbitrário de poder sobre as comunidades, interferindo em suas estruturas políticas internas.

É neste contexto que vão ocorrer as primeiras iniciativas daquilo que logo viria a receber o nome de “retomada” de terra.

As “retomadas” e sua dimensão pedagógica no processo de autodeterminação dos povos

205

Denominados à época pela Emenda Constitucional 01/69, como “silvícolas”, ou seja, habitantes das selvas, os indígenas tinham reconhecido constitucionalmente o direito à posse permanente de suas terras “ocupadas” ou “habitadas” (arts. 4.º, IV e 198 *caput*). Essas eram protegidas contra quaisquer atos de “domínio, posse ou ocupação” de terceiros, devido ao fato de serem considerados “nulos e sem efeito jurídico” (EC, 1969, art.198, §1.º), isto é, inválidos.

Na prática, contudo, essa proteção não alcançava de modo efetivo aqueles povos que já vivenciavam um longo período de perdas territoriais, ainda mais quando considerados “extintos”, como o caso de grande parte dos localizados no Nordeste. Premidos então pelo agravamento de conflitos territoriais e a inércia do poder público, é que alguns povos tomaram a iniciativa de reaver por conta própria ao menos algumas parcelas de seus territórios, naquele movimento de “retomadas”.

Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbo transitivo direto “Retomar” significa “Tomar novamente; reaver, recobrar, recuperar” (FERREIRA, 2009). Como antes observado, o vocábulo passou a ser utilizado no final dos anos 1970 para denominar o ato através do qual alguns povos indígenas passaram a “tomar novamente, reaver, recobrar, recuperar”, a posse de suas terras que então se encontravam em mãos de terceiros. É o que podemos ver em relatos de lideranças indígenas no Ceará coletados e reproduzidos mais recentemente em trabalho de dissertação de mestrado:

a gente utiliza o nome de retomadas, porque de fato nós vamos retomar uma área que anteriormente esteve em nossa posse e que por questões políticas, de massacre, de expulsão de indígenas, nós perdemos essa posse e nós hoje nos vemos em condições de ocupação, vamos lá e ocupamos, ... (MARTINS, 2011, p.85).

As “retomadas” trazem, portanto, como elemento central, a marca da vinculação prévia com o território pretendido. Isso envolve a consciência da anterior e injusta perda da posse que, por mais longínqua que tenha ocorrido no tempo, não é vista como um fato consumado, mas como uma injustiça presente



a ser reparada. É nesse sentido que naqueles depoimentos aparece ainda a justificativa de que:

A gente faz porque achamos que temos direito. Se não fosse a gente não faria. Nós só fazemos retomadas de áreas que nós temos na memória como sendo nossas. A gente não vai fazer numa área que não é nossa, nós sabemos que nós iremos sair. A gente só faz nas áreas que nós temos certeza que é nossa (MARTINS, 2011, p.75).

Mas ao fazê-lo, muitas vezes encontraram pela frente as mais diversas formas de reação dos ocupantes não-indígenas, que iam desde o uso da violência armada de natureza privada ou estatal à utilização de processos judiciais no sentido de reaver a posse das terras, passando não poucas vezes pela criminalização ou tentativas de criminalização das lideranças. As “retomadas” foram, portanto, iniciativas nas quais os indígenas encontravam-se por sua própria conta e risco, sem qualquer anteparo jurídico ou organizativo por parte do órgão tutor, que geralmente se colocava contrário a esse tipo de iniciativa. Ao colocá-las em prática, as comunidades indígenas entravam assim em rota de colisão direta contra a vontade do tutor e com as lógicas da própria tutela e do paradigma integracionista que visavam a sua completa sujeição ao padrão colonial de poder, em todas as suas formas.

Para serem implementadas, envolviam um esforço organizativo próprio das comunidades, a exemplo de definições de oportunidade, providências quanto à logística de estadia e alimentação, prevenção contra a possibilidade real de reações violentas por parte dos ocupantes não-indígenas, estabelecimento de canais de comunicação com o mundo exterior para divulgação dos propósitos da ação e das reivindicações da comunidade etc. Sobre isso é bem ilustrativa a seguinte passagem, relativa à experiência de “retomada da educação” pelos Pankará, adiante tratada:

O fechamento da cancela do Brejinho com o Toré não foi uma ação impetuosa do grupo, ao contrário, demandou a utilização de uma sequência de procedimentos práticos utilizados nas retomadas: mobilização das aldeias para fazer a ocupação e garantir a infraestrutura; planejamento das estratégias em segredo; rituais com Toré, reuniões/negociações sistemáticas; articulação de outros povos e de instituições aliadas; denúncias aos órgãos competentes para assegurar o direito retomado (MENDONÇA, 2019, p.51).

Destaque-se, contudo, em meio a tudo isso, a importância central, no caso do Nordeste, da mobilização dos rituais relacionados às forças da ancestralidade localizadas no plano espiritual. Entre os povos indígenas da região, as retomadas sempre estiveram profundamente ligadas a esse universo espiritual,

através, por exemplo, das consultas dos Pajés e da realização da dança ritual do Toré. É o que se vê, por exemplo, no relato de Daniela Alarcon sobre as “retomadas” efetuadas pelo povo Tupinambá da Serra do Padeiro (BA). Conforme a autora, além de razões históricas elas são movidas também por “razões cosmológicas”, pois são as entidades espirituais que informam os indígenas sobre sua história como povo, e sobre a história do próprio território. Neste sentido, afirma ela, “não apenas os indígenas vêm se beneficiando do gradual *retorno* ou *libertação* da terra; também os encantados, que passaram décadas recuados, em razão do assédio dos não-índios, estão finalmente retornando a seus domínios” (ALARCON, 2013, pp.110-111.).

A presença do Toré foi também observada por Caroline Mendonça como um importante elemento na luta dos Pankará da Serra do Arapuá, em Pernambuco, no movimento por eles denominado de “retomada da educação”, em 2004. Ali a articulação em torno do Toré teria marcado o momento decisivo na luta do povo em defesa de seu projeto de institucionalização do modelo de escolas indígenas diferenciadas, na contramão do projeto da administração municipal que pretendia inviabilizá-lo, mantendo o modelo de “escolas rurais”:

as principais lideranças junto com os professores e a comunidade impediram a entrada do poder municipal através do Toré na cancela da Aldeia Brejinho. Esse foi o grande movimento que mostrou a autonomia do povo e o desejo que tínhamos de sermos respeitados (SILVA; ROSA; SILVA, 2012, p.7); (MENDONÇA, 2019, p.50).

No mesmo sentido da dimensão espiritual das experiências de “retomada” através do Toré e outras práticas e saberes espirituais, se pode acrescentar a fala de uma liderança indígena no Ceará, reproduzida em trabalho de Martins, já citado:

[...] Se realiza uma retomada a abertura da retomada é feita com o Toré. Se se consegue efetivar a permanência da comunidade naquela área de retomada depois de um ano se comemora um ano da retomada daquele espaço com o Toré. [...] Se for um momento festivo, um momento de tristeza e manifestação política tudo isso se usa o Toré. [...]. A espiritualidade é quem conduz a luta indígena do nosso povo (MARTINS, 2011, p. 84).

Desse modo, a dimensão espiritual ligada à ancestralidade também esteve presente no esforço organizativo desses povos, num exercício de ruptura com o cerco de outra dimensão do padrão colonial de poder, a “colonialidade cosmogônica” (WALSH, 2010, p.15).

Nos anos 1970 e 1980, vivendo até então sob controle tutelar e subordinação às relações de poder de corte clientelista com as elites agrárias locais muitas vezes instaladas em suas terras, demonstravam a disposição para a ruptura tanto com as formas políticas e jurídicas de controle e sujeição, quanto com sua dimensão cosmogônica ou espiritual.

Importante notar que até mesmo mais recentemente, sob a Constituição Federal de 1988 que eliminou a perspectiva tutelar e integracionista, as experiências de “retomada” são mantidas por conta e risco próprios das comunidades. É o que se pode ver no trecho de diálogo da pesquisa já citada, no qual lideranças indígenas no Ceará negam o envolvimento de apoiadores externos no planejamento:

208

Quando a gente vai fazer uma retomada, a gente não avisa a ninguém [...]. Senão, não dá certo! Por exemplo, vamos fazer uma retomada e alguém diz, vamos chamar o advogado, a gente diz: não faça isso e não é legal! Não adianta, a gente tem que fazer mesmo assim... E depois nos viramos para nos defendermos (MARTINS, 2011, p.184).

Além de proporcionarem, para os indígenas, a consecução do objetivo imediato do retorno à posse direta da terra, as “retomadas” acabavam por gerar duas importantes consequências em relação às responsabilidades da administração pública. A primeira, pressionar a adoção, pela Funai, dos estudos iniciais que posteriormente desaguariam em procedimentos administrativos de demarcação daquelas terras. Embora hoje se entenda muitas vezes a “retomada” como mecanismo de pressão sobre procedimentos demarcatórios já em andamento (ALARCON, 2013, p. 106), o fato é que ao menos na região Nordeste, em sua fase inicial, elas se constituíram em marcos decisivos para o seu início.

A observação de Alarcon sobre os Tupinambá, de que estes compreendem as retomadas como parte de “uma longa trajetória de resistência”, implementando-as “mesmo cientes do poder de seus oponentes e da violência que vem sendo desferida contra eles no marco de um complexo campo de disputa” (ALARCON, 2013, p.110), certamente pode ser estendida aos demais povos, ao menos da região nordeste.

A segunda consequência das “retomadas”, que se deu sobre o plano administrativo, se daria sobre a visibilidade estatal da identidade étnica daqueles povos, a maioria dos quais até então considerados “extintos”. Também em outras regiões, mas principalmente no Nordeste, as retomadas possibilitaram inclusive a retirada da lista de “extintos”, ou seja, de invisibilizados, de um bom número de povos que passaram da condição do não ser à de sujeitos de protagonismo histórico.

As “retomadas” de terra e suas dimensões

Para além de importantes provocações na esfera da administração pública, as “retomadas” geraram efeitos mais profundos do ponto de vista da vida das próprias comunidades, sobretudo no sentido da descoberta de suas próprias potencialidades enquanto sujeitos autônomicos. Observa-se aqui que tal afirmação se faz em razão da nossa experiência direta, por mais de duas décadas, no acompanhamento jurídico a tais povos principalmente em situações ligadas a conflitos territoriais. Estudos relativos a essa assertiva estão, contudo, para serem ainda realizados.

209

Apesar da importância que representou para o movimento indígena principalmente – mas não só – entre os anos 70 e 90 do século XX, a experiência das “retomadas” não recebeu ainda a atenção devida na escala de sua relevância, sendo pouco notada em estudos acadêmicos nas áreas das ciências humanas e sociais. Estudos etnográficos relativos ao tema são quase inexistentes, assim como outros que poderiam analisar, sob perspectivas diversas, a sua importância e impactos sobre a vida e os destinos das comunidades e povos envolvidos. Pode-se afirmar com certa margem de segurança que passadas mais de quatro décadas o tema das “retomadas” é encontrado mais facilmente nas manchetes de jornais da época em que ocorreram do que em estudos acadêmicos contemporâneos, continuando hoje “curiosamente escassos” (ALARCON, 2013, p.102.).

Apesar de tal escassez pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que elas eram assumidas apesar dos riscos envolvidos e da oposição expressa do órgão tutor, sendo realizadas através de esforços organizativos coletivamente mobilizados desde o seu planejamento. As “retomadas” não representaram apenas o exercício do controle e da gestão de seus territórios, no que iam na contramão do projeto de sua apropriação e destinação aos interesses do capital. Representaram também o compromisso coletivo das comunidades e povos em se autodeterminarem, de se emanciparem das amarras do controle tutelar e integracionista constitucionalmente e legalmente imposto.

Neste sentido, considerando-as para além de importantes iniciativas concretas em defesa de direitos territoriais, podemos indagar se, e em que medida, seria possível compreender as “retomadas” de terra como portadoras de uma dimensão pedagógica. Em outras palavras, além de ações através das quais esses povos conseguiram garantir a posse direta de suas terras e o impulsionamento dos processos de demarcação, pode-se afirmar que configuraram, elas próprias, uma dimensão de natureza pedagógica sobre as vidas e as lutas indígenas na perspectiva de sua autodeterminação no sentido previsto pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas?

A ideia que move essa pergunta é a de que, ao menos sob três perspectivas, o investimento em estudos relativos às “retomadas” pode ser absolutamente relevante. A primeira, no sentido de visibilizá-las enquanto experiências que, apesar de reconhecidas como política e até juridicamente importantes, podem estar sendo postas sob o manto da invisibilidade, enfim, desperdiçadas (SANTOS, 2004). A segunda é objeto central aqui proposto, na possibilidade de serem compreendidas quanto ao seu significado em outras dimensões, sobretudo – como aqui se defende –, em sua dimensão pedagógica. E, por último, a compreensão de seu alcance numa perspectiva interculturalmente crítica e de-colonial.

Contudo, antes de estudos mais aprofundados, defende-se que, em linhas gerais, elementos relativos às duas últimas perspectivas já podem ser vislumbrados. Ou seja, a partir do conhecimento já sedimentado a respeito das “retomadas” nas décadas de 1970 aos anos 1990¹⁹, o que envolve a sua natureza emancipatória, é possível percebê-las tanto em sua dimensão pedagógica quanto em seu caráter interculturalmente crítico e de-colonial.

Dimensão pedagógica

Como aqui descrito, as “retomadas” envolveram – e ainda envolvem –, a mobilização de esforços coletivamente planejados e efetuados pelas próprias comunidades e povos indígenas, por sua própria conta e risco, no sentido de obterem a posse direta de suas terras, num claro desafio à ordem tutelar e integracionista. Com isso, não apenas ações concretas foram realizadas. Saberes próprios foram também mobilizados, a exemplo daqueles no campo espiritual, como já observado.

As “retomadas” conseguiam, portanto, articular ações coletivamente deliberadas, saberes emanados do universo cultural e cosmogônico das comunidades, e análises constantemente atualizadas acerca da realidade sobre a qual se dispunham a intervir, tudo no sentido de uma transformação emancipatória. Envolveram, então, a presença da tensão dialética entre a ação prática e a constante reflexão sobre os seus resultados, desafios e conquistas alcançados, inserindo-se, portanto, no plano de uma *práxis* pedagógica (STRECK, 2010, p.307), “aprendizados individuais e coletivos socializados, confrontados, criticados e incorporados ao saber e às práticas” (SINGER, 2009, p.14).

Nesse conjunto de elementos, que envolve saberes vinculados a uma prática (STRECK, 2010, p.307) de transformação da realidade a partir do compromisso com a emancipação do sujeito oprimido, a experiência das

¹⁹ Período que marca o confronto direto com o regime tutelar e integracionista e a luta pela implementação dos direitos constitucionais recém-conquistados.

“retomadas” remete à ideia uma pedagogia, na acepção freireana da palavra. Remete também à “concepção ampliada de educação” que carrega “lições e registros pedagógicos importantes das lutas”, numa perspectiva aproximada à de outras lutas sociais como a do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, por exemplo, que “informam e conformam uma pedagogia da resistência” (SILVA, 2021, p.125.).

A respeito das “retomadas” nas décadas de 1970 ao início dos anos 1990, é possível se afirmar constituírem-se em importantes espaços pedagógicos construídos e vivenciados pelas próprias comunidades indígenas, como parte de uma luta contra-hegemônica que articulava à emancipação da sujeição tutelar, a gestão da vida fora do controle capitalista de seus territórios.

211

Com isso, pode-se afirmar que as “retomadas” de terra se constituíram, elas próprias, em uma pedagogia. Uma pedagogia que, no sentido apontado por Walsh (2009, p.26.) é retirada dos muros “do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber”, para ser compreendida “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”. Pelas características das “retomadas”, da forma como são coletivamente organizadas, pode-se também perceber o seu caráter pedagógico no próprio envolvimento coletivo dos sujeitos. Nesse sentido, parecem válidas aqui as considerações de Paul Singer a respeito dos elementos que caracterizariam a dimensão pedagógica da chamada “economia solidária”: “práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles espera-se e o que devem esperar dos outros”, num exercício que demonstra que “o verdadeiro aprendizado dá-se com a prática” (SINGER, 2005, p.16.). Neste sentido vale a observação de Gadotti (2009) quanto à insuficiência das “pedagogias clássicas” para compreender a realidade econômico-política envolvida na construção das experiências de economia solidária:

O ensino da autogestão é um exemplo prático. Como ensinar a autogestão? Só pelo exemplo. Não dá para ensinar a autogestão com ‘lições de autogestão’, como não dá para ensinar democracia com ‘lições de democracia’. Essa é uma pedagogia a ser construída com a prática. Aqui vale a advertência de Paulo Freire: ‘ninguém ensina nada a ninguém. Aprendemos juntos, em comunhão’. Não se trata apenas de oferecer cursos. Trata-se de construir valores, uma cultura, juntos” (GADOTTI, 2009 p.36).

A percepção da dimensão pedagógica das “retomadas” de terra pelos indígenas já aparecia, aliás, no ano de 2001, em publicação do Cimi produzida por ocasião dos 500 anos da chegada do projeto colonial ao país. Na ocasião, a entidade afirmava que diante do “contexto histórico adverso ao asseguramento



de seus direitos”, os indígenas “foram desenvolvendo formas diferenciadas de luta pela terra”, entre as quais as retomadas, e que estas constituíam-se em “um projeto pedagógico” de produção da vida na contramão do sistema de acumulação capitalista. Pedagogicamente essas experiências mostrariam “como ‘produzir para viver’, em vez de ‘viver para produzir’”. E completava afirmando que o “verdadeiro ‘lucro’” estaria “na conquista e retomada de espaços de vida e no orgulho de pertencer a um povo indígena, na autoestima da comunidade e não na acumulação de bens ou nos negócios de alguns (CIMI, 2001, p.175.).

Em outras palavras, no próprio processo através do qual tentavam alcançar o objetivo mais imediato da posse direta de suas terras, inauguravam também um outro de mais longa duração: um processo de natureza pedagógica, capaz de redimensionar a sua condição na relação com o Estado: de incapazes e destinatários de políticas verticalmente elaboradas, a sujeitos capazes e protagonistas na defesa de seus próprios direitos e interesses.

Dimensão de-colonial e interculturalmente crítica

Ao abraçarem todo o processo até aqui exposto através das “retomadas” de terra, os povos indígenas entraram em choque direto com a modernidade-colonialidade, padrão de poder constituído no século XVI e até hoje vigente (QUIJANO, 2005.). Um padrão de poder de alcance universal, calcado na racialização das relações sociais e, portanto, na formação de uma estrutura de poder racialmente hierarquizada, instituído para o controle – pelas metrópoles coloniais –, das riquezas do “Novo Mundo” e sua transformação em bens de consumo do mercado mundial (WALLERSTEIN, 1991). Nesse processo o padrão colonial de poder é fundado também na exclusão e subalternização dos saberes e práticas (não-eurocentrados), dessas populações racializadas, inferiorizadas e subalternizadas.

Estando os povos indígenas histórica e contemporaneamente submetidos a esse padrão de poder, as retomadas foram gestadas e desenvolvidas no âmbito das lutas por direitos em situação de grande desvantagem. Submetidos ao controle do regime tutelar e integracionista ainda sustentado como projeto do dito estado (uni)nacional²⁰ pelo próprio texto da EC 01/69, encontravam-se também mergulhados no contexto do regime autoritário de 1964, no qual a concentração agrária impunha-se em rápida expansão sobre seus territórios.

²⁰ Para uma desconstrução do mito do Estado-Nação ou do Estado Uninacional na chamada “América Latina” a partir do denominado “Novo Constitucionalismo Latino-americano”, em especial nas experiências das Constituições dos Estados Plurinacionais do Equador (2008) e Bolívia (2009), *vide* LACERDA (2014).

Sob tais circunstâncias, a natureza pedagógica que marcou as “retomadas” pode ser vista também na sua dimensão de “pedagogia de-colonial”, ou seja, de luta contra esse padrão de poder e o que ele representa na vida desses povos, inclusive no plano epistêmico. Ao organizarem suas lutas pela terra através das “retomadas”, os povos indígenas afirmaram-se também no sentido de subverterem a ordem epistêmica racializada e eurocentrada fundada na modernidade-colonialidade, que dava sustento à sua condição enquanto incapazes e protegidos tutelarmente até serem integrados à “comunhão nacional” brasileira. Não é por acaso, portanto, o reconhecimento do fato de que na América Latina essa pedagogia, em seu caráter de-colonial, está “enraizada nas lutas e *práxis* que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos” (WALSH, 2009, p.28).

Importante observar que no âmbito dessas lutas os povos indígenas no Brasil obtiveram, no texto da Constituição Federal de 1988, não só a eliminação da perspectiva tutelar e integracionista como também o reconhecimento de uma série de direitos e estabelecimento de garantias protetivas aos mesmos. Entre esses direitos, aqueles de natureza socioculturais, como os relativos a suas “formas próprias de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (art. 231, *caput*), e os de uso das “línguas maternas” e de “processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental regular (art. 210, §2.º). Obtiveram também, em conjunto os grupos afro-brasileiros e outros “participantes do processo civilizatório nacional” a proteção estatal a suas “manifestações” culturais (art. 215, §1.º) e o reconhecimento, como patrimônio cultural brasileiro, dos “bens de natureza material e imaterial” portadores de “referência à identidade, à ação, à memória”, entre os quais suas “formas de expressão”, bem como “modos de criar, fazer e viver”, etc. (art. 216, *caput*, I e II). Assim, a Constituição de 1988 reconheceu, pela primeira vez, a multiplicidade de identidades coletivas, entre elas a indígena, ao mesmo tempo em que rompeu com o antigo modelo tutelar e assimilacionista. Contudo, não modificou substancialmente as relações de poder entre o Estado e aqueles povos (LACERDA, 2014, p.406), que continuaram a se pautar pelas características da colonialidade.

Muito embora a abertura constitucional no Brasil, como parte da superação do regime autoritário de 1964 não tenha permitido o seu enquadramento na perspectiva de-colonial que viria a ser assumida mais tarde em outros países, esses reconhecimentos representaram importantes conquistas no sentido do próprio questionamento constitucional daquela centralidade epistêmica eurocêntrica historicamente vigente na trajetória constitucional brasileira. No entanto, conforme classificação proposta por Fajardo (2011) a Constituição de 1988, em que pesem seus avanços, colocou-se ainda no plano de um “constitucionalismo multicultural”. Neste, o reconhecimento da diversidade étnico-cultural foi feito de modo a conviver com

as históricas assimetrias políticas, sociais, econômicas e de poder, às quais os sujeitos diversos foram historicamente submetidos pelo modelo colonial.

Situando-se no patamar de um “constitucionalismo multicultural”, as possibilidades abertas pela Constituição de 1988 com relação ao paradigma da interculturalidade ou do diálogo intercultural padecem de certos limites no plano das possibilidades formalmente previstas. Nestas condições, “a interculturalidade oficial é destinada apenas aos grupos subalternos, mas não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (CANDAU e RUSSO, 2010, p.164.).

214

Porém, para lá do plano formal da “interculturalidade oficial” é necessário considerar em que sentido a interculturalidade se apresenta na vida dos povos indígenas, inclusive no que respeita à dimensão pedagógica das “retomadas”.

Conforme Tubino (2005) e Walsh (2009), a interculturalidade consentida em contextos econômicos neoliberais é funcional apenas aos interesses do capital. Ela “busca promover el diálogo y la tolerância”, porém “sin tocar las causas de la asimetría social y cultural” (TUBINO, 2005, p.3.), ou seja, sem tocar nas relações de poder estruturadas na racialização das relações sociais. Neste sentido, ela “incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”, convertendo-se em “nova estratégia de dominação” (WALSH, 2009, p. 17.). Assim, na perspectiva emancipatória e de-colonial das comunidades e povos indígenas, a simples ideia de interculturalidade é insuficiente para avaliá-la em seu caráter efetivamente libertador. Propostas e projetos interculturais, de valorização e respeito a aspectos culturais da vida dos povos indígenas, quando em conformidade com o modelo neoliberal e, portanto, desprovidos de compromissos de reversão das relações de poder racialmente estabelecidas, não fazem mais do que utilizar aqueles aspectos culturais como elementos de acomodação dos indígenas nas estruturas que privilegiam o capital em detrimento da grande maioria da sociedade.

Diferentemente do que ocorre com a interculturalidade funcional em relação aos interesses do capitalismo neoliberal, na interculturalidade crítica o respeito aos saberes ancestrais vem “não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, pp.24-25.). Ou seja, esses elementos culturais, ao invés de meramente decorativos e domesticados, passam a servir de lentes através das quais se pode interpretar criticamente a realidade de sujeição ao padrão colonial de poder e à ordem epistêmica eurocentrada.

Nesse sentido, a dimensão pedagógica das “retomadas” indígenas, enquanto espaço de construção coletiva de um saber emancipatório erigido na

prática contestatória às estruturas de poder vigentes (tutela, integracionismo, invisibilidade, expropriação territorial etc.), aponta para essa perspectiva disfuncional ao capitalismo e, portanto, de uma interculturalidade crítica e de-colonial.

A expressão “retomada” e seus distintos usos

Com a disseminação das experiências de “retomada” por várias regiões do país, o termo passou a ser mais correntemente conhecido e utilizado entre povos diversos – tendo estes vivenciado ou não esse tipo de experiência. Aquela expressão passou a figurar então no vocabulário de distintas comunidades e de indivíduos como representação de conquistas em aspectos diversos de suas vidas. Importante destacar aqui alguns dos sentidos outros através dos quais se tem feito uso do termo.

215

Na observação de sua trajetória, é possível perceber que a categoria “retomada”, que inicialmente limita-se ao ato em si de reocupação da posse da terra de mãos invasoras e à articulação dos atos preparatórios para a sua realização, passou a apontar para uma natureza transcendente ou polissêmica. Com o tempo, o sentido original de tomar de volta a terra invadida, mobilizando para isso uma forma, passa também a representar outros significados, como a recuperação da identidade coletiva, a recuperação do poder da palavra e da voz própria perante o Estado, a retomada do sentido da terra enquanto território e do poder de gestão do próprio território, a “retomada” de práticas e saberes tradicionais na área da saúde, a retomada de projetos educacionais próprios etc.

Em breve revisão de literatura, é possível identificar que quando não associada à luta pela terra, a expressão “retomada” tem sido ligada à ideia de redescoberta, de revalorização, de retorno à utilização de saberes e de práticas culturais tidas como tradicionais ou ancestrais, porém invisibilizadas ou em processo de desaparecimento devido à sujeição ao padrão colonial de poder. Inserem-se aí as ideias de “retomada da língua” (PIMENTEL DA SILVA, 2019), “retomada dos saberes milenares e ancestrais” (PIMENTEL DA SILVA e PECHINCHA, 2018), “retomada das práticas culturais, como a alimentação tradicional e as danças” (FREITAS, 2017, p. 29), “retomada da identidade tradicional” (TAPIRAPÉ, 2018) etc.

Textos centrados no âmbito da educação escolar indígena e do papel das professoras e professores indígenas, tem destacado essa ideia de “retomada” de elementos culturais enquanto prática pedagógica emergente, levando à ideia de uma “pedagogia da retomada” (PIMENTEL DA SILVA, 2017.). Segundo Freitas (2017) a expressão teria feito parte das contribuições preparatórias à II

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II Coneei²¹, quando teria sido descrita como

retomada de saberes culturais, relembrar conhecimentos ancestrais, fortalecer a memória cultural, reconstruir espaços culturais. Estimular o sujeito social do saber, o compartilhamento de saberes, romper com a disciplinarização dos saberes indígenas, lutar contra a tutela intelectual (FREITAS, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, a “retomada” enquanto expressão ligada ao campo pedagógico, está basicamente relacionada ao universo da educação escolar e, neste sentido, ao papel da formação de professoras e professores indígenas os quais, como legítimos partícipes e representantes daqueles universos culturais, se convertem em operadores e dinamizadores privilegiados da “retomada” daqueles saberes e práticas nas comunidades onde a experiência da educação escolar indígena é desenvolvida. Além disso, foca no conteúdo substantivo da retomada, representada, nos exemplos citados, em elementos de ordem cultural (retomada da língua, retomada dos saberes ancestrais etc.).

Adverte-se, contudo, que nestes trabalhos, o uso que se faz da expressão “retomada” e o modo como ela é relacionada ao campo pedagógico, a perspectiva é bastante distinta da que aqui é adotada. É inegável a importância da manutenção e revalorização de saberes e práticas dos universos culturais dos povos indígenas, bem como do papel que a educação escolar indígena vem desenvolvendo nesse processo. Trata-se, afinal, de um movimento que dá concretude a relevantes direitos conquistados pelos próprios povos indígenas no texto constitucional de 1988, no sentido do reconhecimento da diversidade étnico-racial, linguística etc.

De modo diferente, a concepção que aqui se adota é a da prática pedagógica num sentido ampliado, não reduzido ao universo institucionalizado da educação escolar. Trata-se de uma perspectiva que vê a pedagogia como parte de um tipo de experiência coletiva, não institucional – na verdade “clandestina” de uma certa forma, devido aos riscos que envolve –, e que enquanto dimensão pedagógica não está associada a nenhum “produto” ou objetivo específico, sendo ela mesma – a retomada – a prática pedagógica experienciada por todos e todas nela envolvidos e envolvidas.

Outra perspectiva que se aponta em termos de uso da expressão “retomada”, também associada ao universo da educação escolar indígena, é a

²¹ Embora alguns trabalhos façam referência ao Documento Base e ao Documento Final da II Coneei (2016-2018), não foi possível localizá-los na Rede Internet, fato que talvez guarde relação com a extinção, no segundo dia do Governo Bolsonaro (vide Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – a SECADI, órgão historicamente responsável pela realização daquelas Conferências.

apontada por Mendonça (2019), com base na experiência do povo Pankará, em Pernambuco. Porém, partindo daquela realidade concreta, o seu foco de atenção não se encontra na dimensão cultural, mas nas lutas de insurgência daquele povo contra as relações de poder instituídas em face dos agentes estatais, ligados à oferta educacional.

O caso da “retomada da educação” pelos Pankará, embora não se sendo uma ação pela reconquista da terra, aproxima-se mais da perspectiva aqui adotada de dimensão pedagógica atribuída àquele termo. Isso porque nela “a escola indígena é apropriada como uma importante estratégia pedagógica para a formação, politização, mobilização e organização do povo face a seus antagonistas históricos”. Num movimento onde se trabalha a “intrínseca relação entre Educação, Território e relações de Poder” (MENDONÇA, 2019, p.42-43.).

Da “Forma retomada” à “Pedagogia retomada”

A partir dos estudos de Lygia Sigaud que identificou os acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST enquanto “afirmações simbólicas” que encerram uma série articulada de elementos organizativos aos quais deu o nome de “forma acampamento”²², Alarcon vê no complexo de elementos envolvidos nas “retomadas” de terras indígenas, a partir de seus estudos com os Tupinambá, aquilo que denomina de “forma retomada”. Trata-se de uma categoria que combina, segundo ela, elementos que chama de “específicos”, que são aqueles que envolvem a própria história da perda territorial e elementos conjunturais presentes à época da retomada, e “elementos recorrentes ao longo do processo de recuperação territorial”, a exemplo dos comandos do universo espiritual dos “encantados”, e as precauções relativas à segurança daquele coletivo (ALARCON, 2013, p.122.).

O que aqui se entende é que, tal como compreendida e já apresentada pela autora, a “forma retomada” pode servir de base também para a compreensão da dimensão pedagógica daquele fenômeno, que pode, portanto, ser denominado como “pedagogia retomada”.

A proposta é, pois, tomando emprestada a ideia da retomada enquanto “forma” – a “forma retomada” –, compreendê-la também enquanto pedagogia – a “pedagogia retomada”. Não se trata de sublinhar o seu objeto, ou seja, aquilo que se retoma ou que se pretende retomar – a terra, a cultura, a língua etc. –, mas o próprio processo em si que, envolvido num complexo de ações, expressa

²² Tais elementos envolveriam “técnicas ritualizadas de realizar a ocupação, uma organização espacial, uma etiqueta para entrar no acampamento e nele se instalar, regras para ali conviver, um vocabulário próprio e elementos dotados de forte simbolismo, como a bandeira e a lona preta, que constituíam os marcos distintivos. Essa combinação de aspectos modelares constitui uma forma, a *forma acampamento*” (SIGAUD, 2005, p.268.).

o exercício coletivo de um ensino e aprendizado mútuos que se concretizam na própria prática das lutas emancipatórias.

Ainda a respeito da “forma retomada”, aquela autora chama a atenção para a necessidade de estudos mais aprofundados a respeito de sua configuração em “outros contextos etnográficos” (ALARCON, 2013, p.122). De fato, em que pese a importância dessas experiências na trajetória política dos povos indígenas em boa parte do país, e em especial no Nordeste, ela está ainda a carecer de maiores estudos e registros, sejam eles etnográficos ou em outras áreas – sociológicos, históricos, jurídicos etc. Neste ponto, o que se pretende ressaltar aqui é a importância de que também o sejam no âmbito da Pedagogia. É colocar a importância dessa área do conhecimento no sentido de reunir elementos e fornecer chaves de leitura sobre as possibilidades e os limites das “retomadas” de terra, elas próprias, em seu complexo organizativo e em sua dinâmica, enquanto *práxis* pedagógica transformadora e, em especial, no sentido interculturalmente crítico e de-colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela terra através das “retomadas” indígenas parece ter revelado a superfície mais visível de águas que escondiam, submersa em seu leito mais profundo, a ebulição da inconformidade com a sujeição tutelar e a invisibilidade, que a partir de fins da década de 1970 viriam a emergir e tomar corpo nas mais diversas esferas da vida daqueles povos, como também na vida política do próprio país.

Fenômeno ainda muito pouco estudado, elas revelam um elemento menos explorado ainda, que é a sua dimensão pedagógica. Para uma compreensão mais precisa e abrangente das lutas indígenas no país e sobretudo no Nordeste, tais experiências, enquanto luta e enquanto pedagogia, merecem obter mais atenção de estudiosos, inclusive do universo pedagógico. Estudos na área poderiam colocar em relevo os desdobramentos das “retomadas” em termos de contribuição pedagógica para a articulação interétnica entre os diversos povos indígenas nelas envolvidos, bem como o papel que tiveram na abertura desses povos à participação na formulação de políticas públicas relativas a temas dos quais foram historicamente alijados.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes. A Forma Retomada: Contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **Ruris**, V. 7, n. 1: 99-126, 2013.

ALVES, Gerson Pinto; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. O protagonismo de uma escola indígena da etnia Terena em Mato Grosso do Sul no processo de retomada de território tradicional da terra indígena Buriti. **Quaestio**, v. 22, n. 2: 609-628, 2020.

BERGOLD, Raul Cezar. **O contexto, a ideologia e a prática da Marcha para o Oeste no Paraná**. In: SOUZA FILHO, Carlos F. Marés de et al (Orgs.). Os Avá Guarani no Oeste do Paraná: a (re)existência em Tekohá Guasu Guavira. Curitiba: Letra da Lei, 2016, pp.141-195.

BRASIL. **Ato Institucional n.º 5**, de 13 de dezembro de 1968. Diário Oficial da União, 13/12/1968, p. 10801.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Seção 1, 5/10/1988, p. 1.

BRASIL. **Decreto n.º 5.484, de 27 de junho de 1928**. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 14/7/1928, p. 17125.

BRASIL. **Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Seção 1, 21/12/1973, p.13177.

BRASIL. **Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 31/10/1966, p. 12563.

BRASIL.. **Lei n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1953**. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência da sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 7/1/1953, p. 276.

BRASIL.. **Lei n.º 3.701, de 1.º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, Seção 1, 5/1/1916, p. 133.

CABIXI, Daniel M. **As Assembleias Indígenas como armas de luta**. Porantim, Manaus, ano II, n.º 12, outubro de 1979, p.4.

CANDAU, Vera M. Ferrão; RUSSO, Kelly. América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 29: 151-169, 2010.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO – CEDI. **Povos Indígenas no Brasil: 1987/1988/ 1989/1990**. Série Aconteceu Especial, n.º 18. São Paulo: CEDI., p.326.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Outros 500**: Construindo uma nova história. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. Boletim do Cimi, Brasília, 1977, Ano 6, n.º 34, jan./fev., p.19.

DAVIS, Shelton. **Vítimas do Milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Trad. Jorge Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FAJARDO, Raquel Yrigoyen. **El Horizonte del Constitucionalismo Pluralista**: del

multiculturalismo a la descolonización. In: César Rodríguez GARAVITO (Coord.). *El Derecho en America Latina: Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011; pp.139-159.

FERNANDES, Ricardo Cid. Notícia sobre os processos de retomada de Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina. *Campos*, v. 4: 195-202, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4.^a ed., Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FREITAS, Maria Inês de. **Escola Kaingang: Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

220

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Geilson. **A retomada do povo indígena Kariri Xokó**. Povos Indígenas no Brasil ISA, 2015.

GUIMARÃES, Ewerton M. **Sobre a situação de bens imóveis pertencentes ao patrimônio indígena no Estado do Espírito Santo**. In: SANTOS, Sílvia Coelho dos (Org.) *O Índio Perante o Direito*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982; pp.143;146;147-148.

HOHENTHAL, William. D. As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco. **Revista do Museu Paulista**, V. XII: 37-86, 1960.

HOHENTHAL, William. D. Notes on the Shucurú Indians of Serra Ararobá, Pernambuco, Brazil. **Revista do Museu Paulista**, n.º 8: 93-164, 1954.

JURUNA, Mário; et all. **O Gravador do Juruna**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.

LACERDA, Rosane Freire. **“Volveré, y Seré Millones”**: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. 2014. 2 v. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade**: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. 2007. 2 v. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEONEL, Mauro. Estradas, Índios e Ambiente na Amazônia: do Brasil central ao oceano pacífico. **São Paulo em Perspectiva** v.6, n.1-2: 134-167, 1992.

LIRA, Luana Menezes. **As Violações de Direitos Humanos no Relatório Figueiredo**: A Marcha para o Oeste e a Conquista dos Kaingang. 2017. 220 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINS, Martha P. M. Joca. **Direito(s) e(m) movimento(s)**: assessoria jurídica popular a movimentos populares organizados em torno do direito à terra e ao território

em meio rural no Ceará. 2011. 230 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza-CE, 2011.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. “Retomada da educação escolar”: Um estudo sobre educação, território e poder na experiência Pankará. **Interritórios**, V.6 n.9: 39-71, 2019.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Os Índios e a Ordem Imperial**. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nações Unidas: Rio de Janeiro, 2008.

221

NMUENDAJU, Curt. **Mapa Etno-Histórico, com índice bibliográfico e de tribos**, pertencente ao Museu Nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. “**O Nosso Governo**”: Os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo : Marco Zero; Brasília-DF : MCT :CNPq, 1988.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n.º 169, de 1989**, sobre Povos Indígenas e Tribais.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n.º 107, de 1957**, sobre a Proteção a Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes.

PIMENTEL DA SILVA, M. do Socorro. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. Dossiê Práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o Núcleo Takinahaký e Milpas Educativas **Rev. Articulado e construindo Saberes**, 2019, v.4: e59089.

PIMENTEL DA SILVA, M. do Socorro. A Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes. **Rev. Articulado e construindo Saberes**, v.2, n.1, p. 204-216, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, M. do Socorro; PECHINCHA, Mônica Thereza Soares. A Experiência da Ancestralidade na base da Educação Escolar Iny. **Rev. Articulado e construindo Saberes**, v.3, n.1, p. 355-373, 2018.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

RANGEL, Lúcia Helena. **Vida em Reserva**. In: MONTEIRO, John Manoel *et al.* Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração. São Paulo : Yankatu Editora : Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1984. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Indios_em_Sao_Paulo.pdf

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**: Integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3.^a ed., Petrópolis : Editora Vozes, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez Editora, 2004; p. 777-821.

SIGAUD, Lygia. As condições de possibilidade das ocupações de terra. **Tempo Social**, v.17, n. 1: 255-280, 2005.

SILVA, Maria das Graças da. Pedagogia da resistência e o discurso socioambiental: outro protagonismo da educação campo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, v. 30, n. 61 :123-137, 2021.

SINGER, Paul. **Prefácio**. In: GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, pp. 09-16.

SINGER, Paul **A economia solidária como ato pedagógico**. In: KRUPPA, Sonia M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005, pp. 15-20.

222

STRECK, Danilo. **Pedagogia(s)** [verbetes]. In: STRECK, Danilo *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2.^a ed., rev., ampl., reimp., Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

TAPIRAPÉ, Cleberson Iakymtywygi. Retomando a identidade tradicional. **Rev. Articulando e construindo Saberes**, v.3, n.1: 273-279, 2018.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima (Peru), enero 2005. Anais.

TRUBILIANO, Carlos A. Barros *et al.* **Rumo à brasilidade**: Mato Grosso e a Marcha para o Oeste (1937-1945). In: FERNANDES, Dennis R. Damasceno *et al* (Orgs.). **Anais da X Semana de História da UFMS, Campus Três Lagoas**.

VILLAS BÔAS, Orlando; VILLAS BÔAS, Cláudio. **A marcha para o Oeste**: a epopeia da Expedição Roncador-Xingu. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. **“La Construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad”**. In: Immanuel WALLERSTEIN e Étienne BALIBAR. **Raza, Nación y Clase**. Madrid: IEPALA, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.