

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**



Foto 1 - Escola municipal indígena *Zawyt Wawã*. Professora indígena *Tawulup Zoró* e as crianças em sala de aula. T.I Zoró. Aldeia *Bubyrej*. 2019. Rondolândia – MT. Foto: Vanúbia Sampaio.

**ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ
PANGÏJEJ**

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

**MARINGÁ – PR
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ PANGÏJEJ

Tese apresentada por VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientadora:

Profa. Dra.: ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

MARINGÁ – PR
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237a

Santos, Vanúbia Sampaio dos

Alfabetização intercultural na escola indígena Zoró Pangyjej / Vanúbia Sampaio dos Santos. -- Maringá, PR, 2020.

346 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Alfabetização Intercultural. 2. Escola indígena. 3. Povos indígenas. 4. Cultura escrita. 5. Zoró Pangyjej. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 498



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação DINTER
UEM/UNIR



**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE
DOUTORADO**

1. **Nome do(a) Aluno(a):** VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS
2. **Área de Concentração:** EDUCAÇÃO.
3. **Título da Tese:** ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ PANGYJËJ.
4. **BANCA DA DEFESA PÚBLICA DE TESE:**
Prof.^(a) Dr.^(a) ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO (Orientadora) – UEM;
Prof.^(a) Dr.^(a) JOSÉLIA GOMES NEVES - UNIR (Webconferência);
Prof.^(a) Dr.^(a) BETTY MINDLIN – USP (Webconferência);
Prof.^(a) Dr.^(a) ISABEL CRISTINA RODRIGUES – UEM (Webconferência);
Prof.^(a) Dr.^(a) MARIA CRISTINE BERDUSCO MENEZES – UEM (Webconferência).
5. **Data:** 18/12/2020.
Horário: 14:00.
Local: Webconferência – Reunião Skype <https://meet.google.com/mug-wspi-nzi>
6. **Resultado:** APROVADA
7. **Observações:** Registramos a honrosa participação do **Professor Indígena Edilson Waratan Zoró (Membro de Honra)**. Defesa realizada por webconferência, conforme previsto na Portaria nº 001/2020-PPE/UEM, em conformidade com a Portaria CAPES nº 36, de 19 de março de 2020, Portaria nº 122/2020-GRE/UEM e Ato Executivo nº 004-2020-GRE/UEM.

Maringá-PR, 18/12/2020.

Assinatura do(a) Orientador(a):

Prof.ª Dr.ª Rosângela Célia Faustino

Assinatura da Coordenação :

Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Furlan Costa
Coordenadora do PPE/UEM

VANÚBIA SAMPAIO DOS SANTOS

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ PANGYJEJ

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino (PPE/UEM)
Profa. Dra. Josélia Gomes Neves (DEINTER/UNIR)
Profa. Dra. Betty Mindlin
Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes PPE/UEM
Prof. Dra. Isabel Cristina Rodrigues (DHI/UEM)
Prof. indígena Edilson *Waratan* Zoró (**Membro de Honra**)

Suplentes:

Prof. Dr. Marcos Gehrke/UNICENTRO
Profa. Dra. Luciana Regina Andrioli/UEM

18 de dezembro de 2020

Dedico este trabalho

Em memória ao Pajé *Payô Zawyt Wãwã Zoró* e a todos os mortos que nem sequer seus nomes chegamos a conhecer, foram aniquilados pela ganância perversa e brutal do “civilizado” neste fragmento da Amazônia.

Em memória ao Zap Tig Zoró, Milton Zoró, Joana Zoró e Apep Zoró, indígenas vítimas do novo coronavírus (COVID-19) que, desde março de 2020, tem aniquilado vidas. Novamente, os indígenas ficaram às margens das políticas públicas governamentais, mais uma vez foram vítimas do descaso do poder público.

Aos demais do povo Zoró *Pangyjej* que ainda sobrevivem e às outras lideranças cujas trajetórias de vida foram atravessadas pelas abruptas características incompreensíveis da lógica do não índio.

A todas as crianças do povo Zoró *Pangyjej*, com as quais aprendi muito além da pesquisa, uma maneira mais generosa de viver e compreender nossa existência ao lado de luta e *re-existência*. Agradeço às crianças Zoró por ter acrescentado na vida do pequeno Dionisio vivências interculturais durante nossas idas à T.I. Zoró e no espaço da universidade cujas experiências ele levará consigo por onde for.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. **Rosângela Célia Faustino**, orientadora deste trabalho, que aceitou o desafio de compartilhar esta trajetória de luta, sonhos e estudos; grata pela credibilidade, compreensão e orientações que foram essenciais para a construção da pesquisa. Grata pelas infinitas contribuições e de sua presença formativa em todos os momentos. Tenho grande admiração por você e de sua trajetória de luta ao lado dos indígenas do estado do Paraná.

Ao Professor indígena **Edilson Waratan Zoró**, pelo apoio incondicional para que pudesse desenvolver a pesquisa, uma pessoa que tenho grande admiração e respeito, obrigada por sua amizade intercultural e pela presença companheira em todo este processo. Obrigada pelos longos momentos de conversas informais, entrevistas e muito diálogo que foram fundamentais para o estudo. Em especial, por sua cuidadosa companhia nos vários momentos em que estive nas aldeias da T.I. Zoró.

À Profa. Dra. **Betty Mindlin**, por aceitar o convite para compor a banca examinadora desta minha tese de doutoramento. Que privilégio ter você na minha banca, que tão bem conhece a vida e a realidade das populações indígenas de Rondônia. Um agradecimento profundo pela grande chance de ler os diferentes registros escritos, relatórios e livros que revelam uma outra história de luta, resistência indígena e da complexa realidade da Amazônia. Betty, uma grande aliada, que tanto lutou e luta em defesa das populações indígenas deste país. Referência importante para entender esse mundo complexo e trágico de invasões aos territórios indígenas. Obrigada pela inspiração, seus registros foram fundamentais e contribuíram na feitura deste trabalho. Betty não é um livro; é uma biblioteca inteira! Gratidão!

À Profa. Dra. **Josélia Gomes Neves**, uma outra mulher inspiradora e gigante em tudo que faz, é a líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR, Campus Urupá), pesquisadora que tem contribuído a partir de suas inúmeras inquietações, brigas e problematizações na construção, materialização e permanência de uma educação mobilizadora e intercultural dentro e fora da Universidade. Obrigada por acreditar em um mundo mais solidário e mais humano. Obrigada pelo incentivo, admiração e por ser essa grande inspiração.

A todos os Zoró da Terra Indígena Zoró, obrigada por sobreviverem e por continuar a reexistir e insistindo nas lições das diferenças e nos ensinando o que é interculturalidade, obrigada por acreditar em um mundo melhor e possível. A Amazônia continua bela, com muita esperança de dias melhores e resistindo por causa de vocês.

Aos professores e às professoras indígenas pela disponibilidade, pelo acolhimento e carinho comigo e com o Dionísio em suas casas, pelas conversas e aprendizagens interculturais na TIZ. Em especial aos professores/as: Rosa Zoró (aldeia Anguj Tapua), Thiago Kapawandu Zoró, Margarida Zoró, Iterandu Zoró (aldeia Pawãnewã), Sandro Zoró (Aldeia Galandjherej), Agnaldo Zawandu Zoró, Carlos Xixipa, Cristiane Ambé (Aldeia Anguj Tapua), Cláudio Zoró (Aldeia Rio Azul), Tawulup Zoró (aldeia Bubyrej), Xena Tapeanzap Zoró, Alfredo Zoró, Keli Xikuliapati Zoró e Cristiane K. Zoró (aldeia Paraíso da Serra); Márcia Xinaho Zoró, Fátima Pygsalap Zoró, Sirlene Puluwan Zoró da Aldeia Duandjurej; Juliana Zoró, Ivone Zoró, Joel Zoró, Alexandre Zoró e Sirlene Zoró. Estes e estas professoras contribuem com a educação escolar indígena Zoró que, a cada dia, reinventam suas práticas a partir dos desafios enfrentados em sala de aula e têm nos ensinado que o lugar de fala é, também, um lugar de afirmação de identidade, sobretudo de reflexão. Assim como os demais professores, há muitas perguntas e respostas. Sem eles/elas, este trabalho não seria possível.

Aos Caciques e liderança indígena: Manoel Tuatxut Zoró, Za'ap Zoró e Márcio Zoró em especial atenção da forma que fui tão bem acolhida nas aldeias Anguj Tapua, Pawãnewã e Zawã Kej.

Às professoras Isabel Cristina Rodrigues e Maria Christine Berdusco Menezes, pelas observações e preciosas sugestões como membro da banca examinadora que muito cooperaram com a leitura do texto da tese.

*À **minha família**, pelo apoio incondicional; minha mãe, **Elza** e ao meu pai João Abílio, obrigada. Agradeço igualmente aos meus irmãos e irmãs (Rosane, Jailza, Jair e Uanderson).*

*Ao **Diones**, obrigada por estar comigo compartilhando parte desta luta e sonhos, companheiro de todos os momentos. Gratidão pelas vezes em que percebia que*

estava entrando em crise e pedia para eu me desacelerar, das infinitas vezes que me levou até a pracinha para que pudesse tomar meu Açaí favorito. Isso me acalmava. Obrigada por ter me levado diversas vezes à Guajará-Mirim para as aulas do Dinter e para que o Dionísio não ficasse longe de mim e, com isso, minhas preocupações fossem menores neste momento. Isso fez toda a diferença. Das vezes que se dispôs a me levar às aldeias da T.I. Zoró para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. Grata pela paciência, eterno carinho e o cuidado que tem com o Dionísio e comigo. Obrigada por ter cuidado de nós.

***Ao Dionísio**, meu filho de 4 anos de idade, mais conhecido entre os indígenas como Panderej Puj em Tupi-Mondé [menino grande], nome dado quando ainda era bebê de colo pelo professor indígena Claudinei Xirxiarho Gavião e Daniel Cegue Aho Gavião. Dionísio, meu companheirinho de pesquisa, esteve comigo em todo o processo, um menino que adora ir a uma aldeia, brincar com as crianças indígenas e sonha um dia em estudar na escola da aldeia, porque lá é diferente. Dionísio que, a cada dia, tinha uma pergunta e uma resposta: “(...) já está acabando? Mãe, quando você vai me levar de novo para a aldeia? (...) Quando você vai brincar comigo? Porque você não “larga” esse Doutorado!? Tira ele da sua vida! – Mamãe, sai desse computador, parece que você mora nele!” E a minha resposta – “Quase terminando filho. [...] só mais um pouquinho de paciência”. Isso era tudo que poderia dizer. Obrigada pela paciência e por entenderem este momento em minha vida.*

*Ao professor e pesquisador **Cristovão Teixeira Abrantes**, cuja trajetória de vida e luta junto aos diferentes povos indígenas na Amazônia é inspiradora, um verdadeiro aliado dessas populações. Cristovão, mais conhecido entre os indígenas e não indígenas como o “Pai” do Projeto “AÇAÍ”, o primeiro projeto de magistério indígena em nível médio implantado em Rondônia.*

A professora Carma Martini, colega de trabalho e do DINTER, a Sofia Martini menina de uma sensibilidade enorme, obrigada por compartilharem conosco as alegrias e algumas angústias nas idas e vindas à Guajará-Mirim e enquanto estivemos em Maringá-PR para o estágio doutoral.

Aos colegas pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR), em especial às pesquisadoras Armelinda Borges, Adriana Oliveira, Edneia Azevedo, Edinéia Isidoro, Nádia Cristina, Rosângela Castilho, Patrícia Dias, Luciana Castro, Helena, Jaine, Márcia, Eduardo, obrigada pela oportunidade de socializar ideias, angústias e os desafios do mundo da pesquisa. A todos e todas do GPEA, grata pelas trocas, por compartilharem experiências, companheirismo e incentivos.

Aos colegas docentes do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campus Ji-Paraná, por compartilhar das mesmas angústias, sonhos e lutas diárias para uma educação intercultural na Universidade, em especial à professora Josélia Neves, Cristovão Abrantes, Quesler Camargos, Genivaldo Scaramuzza, Edinéia Isidoro, Luciana Castro, Carma Martini, Kécio Gonçalves, Ana Frida, Maria Lucia, Gicele e Fábio Couto.

Aos colegas, professores e professoras do programa DINTER/UEM-UNIR.

À professora Andréia Teschi Mota, pelas contribuições em ler o texto para qualificação e fazer as revisões necessárias.

À Lígia Neiva (FUNAI) e ao Panderewup Zoró (Liderança Zoró), pelo apoio quando estive nas aldeias da T.I. Zoró, agradeço muito.

À UNIR, UEM e à CAPES, obrigada pela oportunidade desta formação que possibilitou a realização do estudo.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ PANGÏJEJ** (346. fls). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2020.

RESUMO

A presente tese de doutoramento foi desenvolvida no âmbito do PPE da UEM, *campus* Maringá - PR. O principal objetivo da pesquisa foi investigar como acontece o processo de aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais indígenas na Terra Indígena do Povo Zoró (T.I Zoró), localizada no município de Rondonópolis, estado de Mato Grosso. Desenvolvida no período entre agosto de 2018 a outubro de 2019 a pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo (GODOY, 1995), a principal fonte de dados ocorreu por meio da pesquisa documental (GIL, 2002), mediante análise de cadernos escolares das crianças indígenas em processo de alfabetização, entrevistas e observações do processo educativo na escola indígena Zoró mediada pela concepção de estudo do *tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2012). Foi possível sistematizar e aprofundar as discussões em relação ao processo de como acontece o processo de iniciação à cultura escrita em escolas indígenas Zoró, entendida como alfabetização intercultural, e o modo como as crianças se apropriam desse objeto de conhecimento (a escrita), tendo como referencial as contribuições teóricas da *Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Dialogamos também com as contribuições de produções acadêmicas de pesquisadores/as e professores/as indígenas e não indígenas que ampliam a discussão da temática no contexto indígena: Monte (1984); Neves (2009); Naraykopega Suruí, (2015); Nunes (2018) e Antunes (2015). Os dados obtidos confirmam que as experiências iniciais da aquisição da linguagem escrita na escola da T.I. Zoró priorizam a língua indígena *PangÏjej*, porém situação similar não ocorre quando são apresentados os numerais e outros elementos do conhecimento matemático às crianças, o que sugere que acontece na escola municipal indígena (anos iniciais) uma alfabetização intercultural nos primeiros quatro anos de escolaridade. Esse processo se materializa de um lado com ênfase em atividades que envolvem traçados, cópias, estudos que partem das vogais às famílias silábicas em *PangÏjej*, evidenciando a influência das cartilhas, meio pelo qual os docentes foram alfabetizados. De outro lado, há atividades com os nomes das crianças, escrita e leitura do alfabeto *PangÏjej*, interpretação de textos orais, produção de listas de palavras (nomes de animais, plantas, alimentos da roça, nome das aldeias, mitos etc.), ilustrações, desenhos voltados ao universo cultural das crianças Zoró e produção de pequenos textos. As atividades revelam que a linguagem escrita acontece por intermédio da relação oral e escrito e a partir da realidade das crianças em processo de alfabetização bastante significativo para a compreensão e aprendizagem delas, uma perspectiva que se aproxima da proposta construtivista (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Palavras-chave: Alfabetização Intercultural. Povo indígenas. Zoró *PangÏjej*. Escola indígena. Cultura escrita.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **INTERCULTURAL LITERACY AT THE ZORÓ PANGYJEJ INDIGENOUS SCHOOL.** (346. fls). Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2020.

ABSTRACT

This doctoral thesis was developed within the PPE of UEM, Maringá - PR campus. The main objective of the research was to investigate how the process of learning written language takes place in the early years of elementary school in schools in the Indigenous Land of the Zoró People (T.I Zoró), located in the municipality of Rondolândia, state of Mato Grosso. Developed in the period between August 2018 to October 2019, the research is characterized as a qualitative study (GODOY, 1995), the main source of data occurred through documentary research (GIL, 2002) through analysis of the school books of the indigenous children in the process of literacy, interviews and observations of the educational process in the Zoró indigenous school mediated by the conception of an ethnographic type study (ANDRÉ, 2012). It was possible to systematize and deepen the discussions regarding the process of how the process of initiation to written culture takes place in Zoró indigenous schools, understood as intercultural literacy, and how children appropriate this object of knowledge (writing), having as a reference the theoretical contributions of the Psychogenesis of the Written Language of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky (1999). We also dialogue with the contributions of academic productions of researchers/as and teachers/the indigenous and non-indigenous who expand the discussion of the theme in the indigenous context: Monte (1984), Neves (2009); Naraykopega Suruí, (2015); Nunes (2018) and Antunes (2015). The data obtained confirm that the initial experiences of the acquisition of written language in the school of T.I. Zoró prioritize the indigenous language Pangyjej, but a similar situation does not occur when the numerals and other elements of mathematical knowledge are presented to children, what suggests that in the indigenous municipal school (initial years) an intercultural literacy takes place in the first four years of schooling. This process is materialized on one side with emphasis on activities involving tracing, copying, studies that start from vowels to syllabic families in Pangyjej, evidencing the influence of the booklets, whereby the teachers were literate. On the other hand, there are activities with the children's names, writing and reading the Pangyjej alphabet, interpreting oral texts, producing lists of words (names of animals, plants, food from the swidden, name of villages, myths, etc.) illustrations, drawings focused on the cultural universe of the Zoró children and the production of small texts. The activities reveal that written language happens through the oral and written relationship and from the reality of children in literacy process quite significant for their understanding and learning, a perspective that approaches the constructivist proposal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Keywords: Intercultural Literacy. Indigenous people. Indigenous school. Zoró Pangyjej. Written culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	Tribos da BR terão assistência. <i>O Liberal</i> (1981).	81
Figura 2	Polonoroeste vem aí. <i>Correio Braziliense</i> (1981).	83
Figura 3	“Rondônia no ‘Washington Posts’”. <i>Folha de São Paulo</i> . 02 de agosto de 1986 (São Paulo – SP). Fonte: CEDI. Acervo ISA.	87
Figura 4	“Organizações criticam plano do Banco Mundial”. <i>Folha de São Paulo</i> . São Paulo. 14 de maio de 1990. Fonte: CEDI.	88
Figura 5	A Amazônia é destruída com incentivo fiscal. <i>Jornal do Brasil</i> . Rio de Janeiro (1988).	89
Figura 6	<i>Novo crédito do Bird à Rondônia gera protesto. Jornal do Brasil</i> (1992).	91
Figura 7	“Peões matam 4 índios a tiros”. <i>Alto Madeira</i> . Porto Velho – RO. 04 de julho de 1981.	97
Figura 8	<i>Cunpir denuncia ao Bird o não cumprimento de acordos. Alto Madeira</i> (1997).	98
Figura 9	O Brasil perde financiamentos, por não cuidar de índios. <i>O Estado de São Paulo</i> (1991).	99
Figura 10	Índios e posseiros. <i>Jornal do Brasil</i> (1976).	100
Figuras 11 e 12	Sertanista Apoena Meireles faz críticas ao CIMI e às Comissões Pró-índio e contesta denúncias do órgão. <i>Jornal Alto Madeira</i> , Porto Velho, domingo, 16 de novembro de 1982 ¹ . Fonte: CEDI.	108
Figuras 13 e 14	Fragments do <u>Relatório Figueiredo</u> sobre os massacres (1963).	117
Figura 15	Roberto Gambini descreve em poucas palavras quem foi Cacique <i>Zawyt Paiô</i> (1986).	128
Figura 16	Sertanista acha aldeia de índios em forma de estrela de sete pontas em Rondônia (1974).	143
Figura 17	Funai tenta atrair índios cabeças-secas (1977).	145
Figura 18	A preocupação do Sertanista Apoena Meirelles é evitar que os Zoró sejam destruídos por causa do contato com a civilização branca...após contato (1977).	147
Figura 19	Sertanistas querem chegar aos Zoró, antes dos peões.	148
Figura 20	Invasão ao território indígena Zoró e os conflitos (1986).	162
Figura 21	A difícil retirada dos posseiros (1991).	163
Figuras 22 e 23	Escritas de crianças <i>Ikolen</i> . T.I. Igarapé Lourdes. Fonte: Neves (2009).	222
Figura 24	Atividades e escrita de criança Paiter Suruí na escola indígena. T.I. Sete de Setembro. Cacoal/RO. Créditos: NarayKopega (2015).	224
Figura 25.	Escritas de criança <i>Zoró</i> . APIZ. Fonte: Antunes (2015).	226
Figura 26	Escritas de criança Amondawa. T.I. Uru Eu Wau Wau. Fonte: Nunes (2018).	228
Figuras 27 e 28.	Atividades e escritas na escola indígena do povo Amondawa da T.I. Uru Eu Wau Wau. Fonte: Nunes (2018).	229

¹ Disponível em: <http://memoria.bn.br/>. Ano 1977 / Edição 1334 (3), Manchete (RJ). 1952/2007.

Figura 29	Capa do livro <i>Pangỹjej Kue Sep</i> (1991).	239
Figura 30	Capa da Cartilha missionária de alfabetização Gavião (1993).	242

MAPAS

1	Trecho do mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes.	58
2	Projetos de Colonização em Rondônia (1971-1984) e as terras indígenas com período de documentação.	98
3	Localização da Terra Indígena Zoró.	180
4	Imagem de satélite com a localização da Terra Indígena Zoró.	195
5	Terra Indígena Zoró. Fonte: Google <i>Maps</i> . 2019.	271

QUADROS

1	Levantamento populacional de migrantes em Rondônia (1970-1980).	101
2	Legislação e documentos oficiais da educação escolar indígena.	203
3	Aldeias e ano de sua criação na T.I. Zoró.	247
4	Escolas municipais indígenas e seus anexos na T.I. Zoró.	249
5	Escolas pesquisadas e o período da pesquisa na T.I. Zoró.	266
6	Formação e atuação de docentes Zoró nos anos iniciais do E.F.	285
7	Número de matrículas nas escolas municipais de E.F na T.I. Zoró.	288
8	Número e média de crianças por turma nas escolas municipais T.I. Zoró (Censo escolar).	289

FOTOGRAFIAS

Foto 1	Professora Tawulup Zoró e as crianças em sala de aula. E.M.I Zawyt Wawã. 2019. T.I Zoró. Aldeia <i>Bubyrej</i> . Acervo da pesquisadora.	1
Foto 2	Cena de distribuição de “presentes” aos <i>Ariti</i> (1909).	72
Foto 3	Primeiro encontro com os índios Nhambiquara por Rondon e os presentes distribuídos pela Comissão Rondon ao cacique Nhambiquara.	74
Foto 4	Grupos de mulheres <i>Nhambiquaras-nenês</i> do <i>Zuiú-iná</i> (1909).	75
Fotos 5 e 6	Posto Telegráfico Miranda em Ariquemes-RO e índios	89
Foto 7	Os assassinos, depois de atirar na cabeça do bebê, usando um machado, cortaram ao meio a sua mãe, uma mulher da etnia Cinta Larga. Foto: <i>Jornal Der Spiegel</i> , publicada no <i>Jornal O Globo</i> . Fonte: <i>Survival</i> , 2013.	115
Foto 8	Pajé Paiô Zawyt Zoró (1981).	129
Foto 9	Malocas e o território de perambulação dos Zoró (1977).	134
Foto 10	Grupo de atração da FUNAI e os objetos para atrair os Zoró (1977).	150
Foto 11	Primeiro contato com o grupo de Zoró e a frente de atração da FUNAI.	152

Fotos 12 e 13	O sertanista Apoena Meirelles e o contato com o Zoró (1977).	152
Fotos 14 e 15	Primeiros Zoró que participaram do contato com a equipe da Funai.	152
Foto 16	Apoena e o contato com o grupo de Zoró no acampamento (1977).	153
Foto 17	Aldeia <i>Bubyrej</i> (1987).	156
Fotos 18 e 19	Professor indígena Edilson <i>Waratan Zoró</i> (2019).	233
Foto 20	<i>Waratan Zoró</i> com, aproximadamente, 8 anos de idade.	234
Fotos 21 e 22	Aldeia-Escola <i>Zawã Karej Pangyjej</i> antes da reforma (2018).	251
Fotos 23 e 24	Aldeia-Escola <i>Zawã Karej Pangyjej</i> após reforma (2019).	251
Foto 25	Aldeia-Escola Estadual Indígena <i>Zarup Wej</i> (2016).	252
Fotos 26 a 28	Maloca tradicional e o preparo da comida tradicional (2018).	273
Foto 29	Moradia tradicional <i>Pangyjej</i> na aldeia <i>Anguj Tapua</i> (2018).	274

REGISTROS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DA T.I. ZORÓ²

Foto 30	As crianças Zoró e o Dionísio: trocas interculturais no brincar (2018/2019).	275
Fotos 31 e 32	Escola Municipal Indígena <i>Zawyt Wãwã</i> (2018).	279
Fotos 33 e 34	Interior da antiga sala da escola Anexo I <i>Anguj Tapua</i> (2018).	280
Foto 35	Horários e disciplinas na E.E.F.I. <i>Zawyt Wãwã</i> na aldeia <i>Anguj Tapua</i> .	283
Fotos 36 e 37	Sede da E.E.F.I. <i>Zawyt Wãwã</i> , Aldeia <i>Bubyrej</i> (2019).	294
Fotos 38 e 39	A professora Juliana Zoró em sala de aula (2018).	288
Foto 40	Atividades de matemática e as sílabas <i>Pangyjej</i> (2018).	301
Fotos 41 e 42	Professor Sewatu ensinando matemática aos alunos (2018).	302
Fotos 43	Lista de nomes de objetos em <i>Pangyjej</i> (2018).	303
Fotos 44 e 45	Plano de aula e relatório do docente Sewatu (2018).	304
Foto 46	Registro de alunos e das aulas ministradas. Aldeia <i>Anguj Tapua</i> (2018).	304
Foto 47	A criança interagindo com smartphone (2018).	308
Fotos 48 e 49	. Crianças Zoró assistindo a vídeos por meio do smartphone. Aldeia <i>Pawãnewã</i> . Agosto de 2019.	308
Fotos 50 e 51	Professora Margarida Zoró, ensinando as letras do alfabeto e as vogais <i>Pangyjej</i> . Agosto de 2020. Aldeia <i>Pawãnewã</i> .	311
Foto 52	Registros com imagens do alfabeto e vogais <i>Pangyjej</i> (2018/2019).	312
Fotos 53 e 54	Atividades de escrita e reprodução (nomes e sílabas <i>Pangyjej</i>) (2019).	313
Foto 55	Atividade de escrita na escola <i>Dabekut Puj</i> , Aldeia <i>Pawãnewã</i> (2019).	317
Fotos 56 a 57	Ensaios de escrita de crianças do primeiro ano na escola <i>Zawyt</i>	318

² Os registros fotográficos foram realizados pela própria pesquisadora e fazem parte de seu acervo de pesquisa.

	<i>Wãwã, Zawã Kej Alakit e Dabekut Puj. Aldeias: Anguj Tapua, Pawãnewã e Zawã Kej. março de 2018 e agosto de 2019.</i>	
Foto 58	Desenho e escrita de criança do 1º ano no anexo III da escola Zawyt Zawã, Aldeia Galandujrej (2019).	320
Foto 59	Desenho e escrita espontânea do aluno do 1º ano no anexo I da escola Zawyt Zawã, Aldeia Anguj Tapua (2018).	320
Fotos 60 e 61	Desenho espontâneo e escrita direcionada de uma criança do 3º ano na escola Zawã Kej Alakit (sede), Aldeia Zawã Kej (2018).	321
Foto 62	Professora Ivone Zoró e o caderno das crianças na escola Zawã Kej Alakit. Aldeia Zawã Kej (2018).	323
Fotos 63 e 64	Margarida Zoró e seu aluno (1º ano) leitura de uma cartela com imagens de objetos e animais em língua portuguesa e no caderno o alfabeto da língua portuguesa para consulta. Escola Municipal Dabekut Puj. Aldeia Pawãnewã. Agosto 2019.	324
Fotos 65 e 66	Atividades de reprodução das vogais <i>Pangÿjej</i> e do alfabeto da língua Portuguesa sendo escrito pela professora Rosa no caderno do estudante. Escola Zawyt Zawã (Anexo I). Aldeia Anguj Tapua. Março de 2018.	324
Foto 67	Atividade de cópia da letra da música “A VELHA AFIAR” em português aos alunos do 4º ano. Escola Zawyt Zawã, Aldeia Anguj Tapua (2018).	324
Foto 68	Atividade de escrita (alunos do 3º ano do E.F) sobre a Arara, animal muito conhecido pela criança. Escola Municipal Dabekut Puj (aldeia Pawãnewã). 2019.	326
Foto 69	Atividade de ditado. Escrita produzida por aluno do 4º ano (2019).	328
Fotos 70 e 71.	Lista de alimentos da roça tradicional e animais. Zawyt Wãwã Anexo I.	328
Foto 72	Produção de frases escritas com iniciais das vogais <i>Pangÿjej</i> escola Zawyt Wãwã Anexo III. Aldeia Zawã Karej (2019).	329
Foto 73	Rosa Zoró escrevendo na lousa os nomes de animais e objetos com as iniciais das letras do alfabeto <i>Pangÿjej</i> . Escola Zawyt Wãwã. Aldeia Angu Tapua. Março de 2018.	330
Fotos 74 e 75.	Atividades de escrita de texto <i>NEKU ANGA PAWA</i> (A onça come gente) sobre o animal que a criança conhece. <i>E.M.I Zawyt Wãwã</i> . Março de 2018.	330
Fotos 76 e 77.	Imagens da produção de escrita espontâneas e desenhos protagonizados pelas crianças nas Escolas Municipal Indígena Zawyt Zawã (anexo III -Aldeia Zapwup) e Dabekut Puj (aldeia Pawãnewã). Agosto de 2019.	332
Fotos 78 e 79	Imagens de produção de escrita e desenhos protagonizados por crianças na Escola Municipal Indígena Guwa Puxurej, anexo aldeia Paraíso da serra Setembro de 2019.	332

LISTA DE SIGLAS

- APIZ – Associação do Povo Indígena Zoró.
- BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.
- COVID19 – CoronaVirus Disease 2019.
- DEINTER – Departamento de Educação Básica Intercultural.
- EIB – Educação Intercultural Bilíngue.
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio.
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde.
- GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia.
- GTA – Grupo de Trabalho Amazônico.
- IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente.
- ISA – Instituto Socioambiental.
- IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- KANINDÉ – Associação de Defesa Etnoambiental.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação e Desporto.
- MNTB – Missão Novas Tribos do Brasil.
- NEI – Núcleo de Educação Indígena.
- NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia.
- OPAN – Operação Anchieta.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.
- PAD – Projeto de Assentamento Dirigido.
- PADEREÉHJ – Organização Indígena dos Arara-Karo, Gavião-Ikolen e os povos da T.I. Rio Branco.
- PIN – Posto Indígena.
- PIC – Projeto Integrado de Colonização.
- PIN – Plano de Integração Nacional.
- PPP/EBIE/PIZ – Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica do Povo Indígena Zoró.
- PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

PT – Partido dos Trabalhadores.
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PLANAFLORO – Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PROCEA – Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis.
POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil.
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SEDAM – Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental.
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação.
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEMED – Secretaria Municipal de Educação.
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento.
SUCAM – Superintendência de Campanha de Saúde Pública.
SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.
SIL – Summer Institute of Linguistics.
SPI – Serviço de Proteção ao Índio.
SUDECO – Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste.
T.I. – Terra Indígena.
T.I. Z – Terra Indígena Zoró.
UNI – União das Nações Indígenas.
UEM – Universidade Estadual de Maringá.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Alguns caminhos	34
Minha aproximação e trajetória com os povos indígenas	35
Relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos	43
A pesquisa, a metodologia e a divisão da tese	47
1. A COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA E NOROESTE DE MATO GROSSO: REPERCUSSÕES E RE-EXISTÊNCIAS INDÍGENAS	56
1.1 O século XIX e XX: o primeiro ciclo da borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré	61
1.2 Das estratégias da Comissão Rondon ou <i>projeto de “branco” para índio?</i>	66
1.2.1 Surgimento do SPI/FUNAI	67
1.3 O Polonoroeste, BR 364 e os Projetos de Colonização: financiamento do genocídio indígena na Amazônia?	75
1.4 Indígenas, FUNAI e o Polonoroeste: o que dizem os registros e relatórios de Betty Mindlin e Carmem Junqueira?	87
1.5 O sertanista Apoena Meirelles e sua relação com os índios: repercussões da memória do indigenista na Amazônia	98
1.6 Desenvolvimento ou holocausto indígena? O que evidenciam os registros em Rondônia?	106
2. ZORÓ PANGÏJEJ: ENTRE REGISTROS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS NA PERSPECTIVA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA	117
2.1 Contextualização: onde estão e quem são os Zoró <i>PangÏjej?</i>	117
2.2 O contato na perspectiva indígena de <i>Waratan</i> Zoró, Cacique Manoel Tuatxut e Agnaldo <i>Zawandu</i> Zoró	120
2.3 Os Zoró <i>PangÏjej</i> e o contato com a Funai: entre imagens e registros históricos	130
2.4 A Terra Indígena Zoró: entre as invasões, colonização e conflitos sob convivência do Estado	145
3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO	161
3.1 Educação Indígena e os processos próprios: experiências na perspectiva dos povos <i>Suruí, Arara, Ikolen, Djeoromitxi, Cinta-Larga e PangÏjej</i>	162
3.2 Educação para índios no Brasil: Política de assimilação e civilização cristã	172
3.3 A oficialização da Educação para índios: A <i>FUNAI</i> , o <i>SIL</i> e seu projeto de “educação bilíngue” para conversão religiosa	178
3.4 Da Educação para índios à Educação Escolar Indígena: antecedentes e fundamentos legais	186
3.4.1 Educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue	187
4. EXPERIÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA	198

4.1 A alfabetização intercultural e os projetos de formação de professores indígenas em Rondônia	198
4.2 Estudos acadêmicos sobre a alfabetização intercultural: a aquisição da linguagem escrita na perspectiva dos povos <i>Arara-Karo</i> , <i>Gavião-Ikolen</i> , <i>Zoró Pangÿjej</i> e <i>Suruí-Paiter</i> e <i>Amondawa</i>	206
4.2.1 A aquisição da Cultura Escrita junto à etnia <i>Gavião-Ikolen</i> e <i>Arara-Karo</i>	206
4.2.2 Experiências do processo atual de alfabetização intercultural <i>Suruí Paiter</i>	209
4.2.3 Experiência de alfabetização entre <i>Zoró Pangÿjej</i> no contexto urbano da APIZ: um estudo de caso	211
4.2.4 Experiências atuais de alfabetização entre os <i>Amondawa</i>	212
5. O SURGIMENTO DA ESCOLA E ESCRITA NA TERRA INDÍGENA ZORÓ	218
5.1 A escola entre os <i>Zoró</i> : memórias e narrativas do primeiro professor indígena	218
5.2 Os registros históricos e o Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o povo indígena <i>Zoró</i>	230
5.3 A organização e o currículo intercultural da educação escolar indígena na T.I. <i>Zoró</i>	238
6. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA <i>PANGÿJEJ</i>: O QUE REVELAM OS CADERNOS DAS CRIANÇAS E O QUE EVIDENCIAM AS OBSERVAÇÕES E AS NARRATIVAS DOCENTES?	248
6.1 Percurso metodológico	248
6.2 O primeiro momento da pesquisa de campo na T.I. <i>Zoró</i> , escola <i>Zawyt Wāwā – Aldeia Anguj Tapua</i>	254
6.4 Formação e atuação dos alfabetizadores na T.I. <i>Zoró</i>	266
6.5 A aquisição da linguagem escrita: entre concepções docentes e as experiências produzidas na escola	272
6.5.1 Leitura e escrita na escola <i>Zoró Pangÿjej</i> reveladas pelos registros e narrativas docentes	279
6.5.3 As experiências da linguagem escrita nas escolas <i>Zawyt Wāwā</i> , <i>Dabekut Puj</i> e <i>Zawā Kej</i>	288
6.5.4 O desenho infantil e o processo de alfabetização	310
CONSIDERAÇÕES FINAIS	318
REFERÊNCIAS	326

INTRODUÇÃO

Não se pode falar acerca de educação escolar indígena no Brasil sem discutir, incansavelmente, sobre o direito originário das populações indígenas à terra, ao território, bem como sua demarcação. Assim como não se pode falar em educação intercultural sem levar em consideração a sua primeira etapa denominada alfabetização intercultural (NEVES, 2008), cujo termo compõe a temática Educação Intercultural, vinculada à especificidade do processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita em contextos indígenas de tradição oral.

Desse modo, nessas poucas páginas da introdução, vi a oportunidade de contextualizar a situação dos povos indígenas a partir do contexto amazônico, com especial atenção aos territórios indígenas da região do estado de Rondônia e parte do Noroeste do estado de Mato Grosso, onde se localiza a Terra Indígena Zoró, do povo Zoró *Pangyjej*, local em que a pesquisa de campo foi desenvolvida. Ao final desta introdução, apresento os objetivos da pesquisa, a problemática, a metodologia e a divisão da tese.

Há um sentimento de muita indignação a tudo que vem ocorrendo neste fragmento da América Latina, ou seja, neste chão onde há muito sangue indígena derramado ao longo de nossa densa história de colonização, neste chão chamado Brasil, que, em nome de um progresso econômico e civilizatório, foi se legitimando e naturalizando as injustiças, o preconceito e a violência contra os povos originários. É diante disso que dei início à escrita desta tese, expondo os desmandos do atual governo e de sua equipe ao se referir aos diferentes povos indígenas do nosso país.

São mais de quinhentos anos de luta e resistência indígena, que deve ser lida e compreendida como *re-existência* (ACHINTE, 2009); são mais de quinhentos anos de um processo histórico de opressão e domínio colonial. Como afirma Moreira Neto (2015, p. 12), “[...] um modo de pensar a região que distorce nossa história, recusa nossa cultura, aprisiona os nossos povos em modelos interpretativos que nos são estranhos”.

Esta tese aborda não somente as contradições dos projetos de colonização, fortemente caracterizada por alianças e conflitos, violência, mortes, processos genocidas contra os indígenas de Rondônia e do entorno que envolve uma parte da região Noroeste do Mato Grosso, mas apresenta, igualmente, os processos de resistência e luta indígena, de construção de autonomia, bem como o lugar ocupado

pela educação diferenciada, intercultural e específica Zoró *Pangyjej*. Nesse sentido, o percurso escolhido para esta tese apresenta uma contextualização do objeto pesquisado que o situa espacial e historicamente.

No Brasil, segundo dados da contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena é de 896.917 pessoas. São mais de 305 etnias e 274 línguas indígenas, o que corresponde, aproximadamente, a 0,42% da população total do país (IBGE, 2010).

A região Norte concentra o maior número de indígenas do país, aproximadamente 342.836 habitantes. Ela é formada por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Ademais, constitui uma grande diversidade de povos no contexto da Amazônia Legal: são 234 etnias contatadas, localizadas em TI, aproximadamente 75% do número total no Brasil. Nos estados³ que compreendem a Amazônia Legal brasileira, a população autodeclarada indígena é de 383.338 pessoas (IBGE, 2010).

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020), no Brasil, há cerca de 107 registros da presença de índios isolados em toda a Amazônia Legal. Esses números podem variar conforme a evolução dos trabalhos indigenistas em cursos realizados pela própria Instituição.

Localizada na região Norte, Rondônia faz fronteira com os estados do Amazonas (ao norte), Mato Grosso (a leste), uma pequena faixa com o Acre (a oeste), além do país boliviano (a oeste). O território estadual possui dois terços cobertos pela floresta Amazônica. Sua extensão territorial é de 237.590,864 quilômetros quadrados e possui 52 (cinquenta e dois) municípios, conforme dados (IBGE, 2010).

Os dados coletados informam que Rondônia possui 1.562.409 habitantes, sendo o 3º estado mais populoso da região Norte. Dados⁴ mais recentes dão conta de que há cerca de 13.076 (treze mil e setenta e seis) indígenas em Rondônia (IBGE, 2010) que pertencem a 29 (vinte e nove) etnias conhecidas e territorialidades em 23 (vinte e três) terras indígenas oficialmente delimitadas. Estas representam um total de

³ A Amazônia Legal corresponde aos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Oeste do Maranhão.

⁴ O estudo realizado por Josélia Neves (2009) indica que a população indígena de Rondônia era de 11.000 (onze mil) pessoas pertencentes a 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas por 23 (vinte e três) terras indígenas. Dados foram obtidos pela pesquisadora Josélia, por meio do GTA – Grupo de Trabalho Amazônico (2008).

20,82% da área do estado (GTA, 2014)⁵. Informações mais recentes do IBGE apontam que Rondônia tem 27 municípios com territórios indígenas (IBGE, 2020)⁶.

De acordo com os dados do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2020, p. 1)⁷, os povos indígenas são: Aikanã, Amondawa, Apurinã, Arara, Arikapu, Aruá, Cabixi, Cao Oro Waje, Cinta Larga, Gavião, Jabuti, Kanoé, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Macurap, Mamaindê, Massaká, Migueleno, Negarotê, Oro At, Oro Eo, Oro Mon, Oro Nao', Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Win, Puruborá, Sabanê, Sakirabiat, Suruí, Sateré Mawé, Tupari, Uru Eu Wau Wau, Wajuru, Warazu Kwe e Zoró. Há povos ressurgidos/desterritorializados.

Nesse sentido, não há possibilidade de compreender a organização da escola indígena sem considerar “a centralidade do território para o bem viver desses povos indígenas para seus processos formativos” (BRASIL, 1988, *on-line*). Sobretudo, considerada a conjuntura política anti-indígena e fascista do atual governo do Presidente Brasileiro, Jair Messias Bolsonaro⁸, representante de uma parte da população brasileira que nega a existência e o direito originário aos indígenas. Oponente declarado desses povos, tem adotado, desde o início de sua carreira política, uma postura pró-ruralista, conservadora e fundamentalista. Seu posicionamento, pautado no modelo político em noções tutelares e integracionistas, coloca em risco o direito à terra e outros direitos históricos dos povos indígenas.

O atual governo representa um retrocesso às conquistas na Educação Escolar Indígena, por exemplo, quando extinguiu, em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, em uma manobra para eliminar temáticas de direitos humanos, educação étnico-racial e diversidade. A Secadi foi criada com vistas a contribuir para o *desenvolvimento dos* sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental (ANDIFES, 2019).

⁵ Esses dados foram obtidos por essa pesquisadora a partir do GTA – Grupo de Trabalho Amazônico (2014).

⁶ Fonte: IBGE, Informações em consolidação para o Censo Demográfico 2020.

⁷ Dados que compõem o relatório do Termo de Referência de Despesas do PROLIND 2020 do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (DEINTER) da UNIR.

⁸ Eleito em 2019, após uma campanha pouco confiável com base em *Fake News*. Bolsonaro é um presidente ultraconservador de direita, que iniciou seu mandato como Presidente em 2019, com uma política anti-indígena, discurso e ações de ódio às minorias étnicas, sem possibilidade de diálogo. Seu discurso homofóbico e misógino lhe garantiu chegar ao poder com ajuda de evangélicos, de empresários e da bancada ruralista.

O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. Criada em 2004 pelo Decreto nº 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação. Foi elaborada por demanda de movimentos sociais para dar atenção especializada às modalidades de *Educação Escolar Indígena*, *Educação do Campo*, *Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos*, *Educação para a População Prisional* e *Educação de Jovens e Adultos*. As atribuições que competiam à Secadi foram definidas no Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012⁹. Entre elas, estão:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, **a educação escolar indígena**, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II – **implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal**, e organismos nacionais e internacionais, **voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena**, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – **coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização**, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, **visando à efetivação de políticas públicas** de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e IV – **apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização**, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012, *on-line*, grifos nossos).

A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, constitui-se como um retrocesso no campo dos direitos educacionais, especificamente a educação escolar indígena (DAHER, 2019).

Em resumo, a fragilização e o desmonte de uma política pública de estado tão importante dificultam o propósito de diminuir as desigualdades em educação e promover programas a populações historicamente discriminadas, como as populações indígenas. A SECADI era também responsável pelo Programa de Apoio

⁹Decreto sancionado pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Destinado à formação de professores/as para escolas indígenas, o programa foi instituído em 2005 também pelo governo do ex-presidente Lula e, desde lá, o PROLIND tem dado apoio financeiro para que universidades criem e mantenham cursos superiores na área. Além do apoio à formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas, a SECADI apoiava o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados.

São constantes os ataques do governo aos direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988, artigo 231, assim estabelecidos:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, *on-line*).

Jair Bolsonaro, um político de extrema-direita (sem partido), é Presidente do Brasil desde o dia 1º de janeiro de 2019. Após eleito Presidente, continua a proferir discursos, comentários racistas, preconceituosos, ofensivos e pejorativos sobre os povos indígenas do Brasil. Alguns de seus discursos foram veiculados com ampla repercussão no noticiário nacional e internacional em diferentes mídias e jornais¹⁰.

No Brasil, o desleixo é geral e tão grande que nem mesmo seus povos originários recebem a devida atenção. Problematizar o descaso e a pouca preocupação do poder público e ir em busca de respostas e soluções é o mínimo que cabe a todos nós como profissionais das diferentes áreas do conhecimento, sobretudo neste difícil contexto histórico, social, econômico, político, educacional e de saúde no qual estamos vivendo e enfrentando mundialmente, que é a pandemia da **Covid-19** causada pelo novo **Coronavírus**.

¹⁰ **Sobre exterminar os “índios”:** “Pena que a cavalaria brasileira não tenha sido tão eficiente quanto a americana, que exterminou os índios” (Bolsonaro, 12 de abril de 1998). **Sobre os indígenas serem um obstáculo à mineração e ao agronegócio:** “Não tem terra indígena onde não tem minerais. Ouro, estanho e magnésio estão nessas terras, especialmente na Amazônia, a área mais rica do mundo. Não entro nessa balela de defender terra para índio” (Bolsonaro, 22 de abril de 2015). “[reservas indígenas] sufocam o agronegócio”. **Sobre a demarcação de terras indígenas:** “Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola” (Bolsonaro, 3 de janeiro de 2017). “Se eu assumir [a Presidência do Brasil], não terá mais um centímetro para terra indígena” (Bolsonaro, 8 de fevereiro de 2018). **Sobre abolir terras indígenas já demarcadas:** “Em 2019, vamos desmarcar [a reserva indígena] Raposa Serra do Sol. Vamos dar fuzil e armas a todos os fazendeiros” (Bolsonaro, 21 de janeiro de 2016). **Sobre integrar indígenas forçadamente:** “Vamos integrá-los à sociedade. Como o Exército faz um trabalho maravilhoso tocante a isso, incorporando índios, tá [sic] certo, às Forças Armadas” (Bolsonaro, 3 de agosto de 2018). “Nosso projeto para o índio é fazê-lo igual a nós” (Bolsonaro, 1 de dezembro de 2018). **Sobre desmantelar a Fundação Nacional do Índio – FUNAI:** “Se eleito, eu vou dar uma foiçada na FUNAI, mas uma foiçada no pescoço. Não tem outro caminho. Não serve mais” (Bolsonaro, 1 de agosto de 2018).

Desde março de 2020, quando a pandemia se iniciou no Brasil, as populações indígenas estão sofrendo com o descaso do atual governo, pois muitas vidas foram perdidas. Dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (Siasi) e da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI)¹¹, vinculada ao Ministério da Saúde do governo federal, até 14 de junho de 2020 registrou um total de 2.219 indígenas infectados pelo novo coronavírus, com 86 registros de mortes. Na região do estado de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas **até o dia 28 de agosto de 2020, foram mais de 20 (vinte) indígenas** que faleceram em decorrência das complicações causadas pela Covid-19 (SIASI/SESAI, 2020). Dados ainda mais recentes coletados até o dia **25 de janeiro de 2021**, pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)¹², por meio dos dados publicados no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), aponta que Rondônia registrava 35 mortes por Covid-19 entre indígenas e 2.005 casos confirmados da doença. De acordo com dados do DSEI (2020) a doença já se espalhou por mais de quinze (15) povos da região.

Em toda Amazônia legal brasileira, 141 povos indígenas já foram atingidos pela doença, somando 33.415 testes positivos e 752 falecimentos confirmados, até o dia 25 de janeiro de 2021, segundo dados do sistema de coleta e informação da Rede COIAB¹³.

No território dos indígenas Cinta Larga, por exemplo, foram ao menos 11 mortes. Entre os *Zoró*, foram 4 perdas; entre os *Karitiana*, foram duas perdas. Os povos *Mura*, *Oro*, *Jabuti*, *Puruborá* também perderam parentes para a Covid. A situação é crítica também entre os Paiter Suruí, da Terra Indígena Sete de Setembro. Três mortes ocorreram nas aldeias, mas há relatos de um número muito maior de indígenas contaminados e enfrentando sintomas graves da Covid-19. As vítimas são lideranças, pajés, sabedoras e sabedores, verdadeiras “bibliotecas vivas”, as quais

¹¹ Disponível em: <https://saudeindigena.saude.gov.br/>. Acesso: 15 de junho de 2020.

¹² A Coiab está fazendo o acompanhamento da situação da Covid-19 entre os povos indígenas da Amazônia Brasileira realizando o monitoramento com levantamento dos dados do DSEI e SESAI, com a sistematização e a divulgação dos dados de casos suspeitos, infectados e falecimentos através do Informativo “Covid19 e Povos Indígenas na Amazônia Brasileira”. Todas as edições do informativo podem ser acessadas na página do sítio: <https://coiab.org.br/covid>.

¹³ Fonte: Boletins informativos e notas de falecimento da SESAI; Informações de lideranças, profissionais de saúde indígena e organizações da Rede Coiab.

têm partido sem a chance de despedida, sem entender que doença é essa do mundo dos brancos. Seus nomes¹⁴ são:

1. *Gumercindo Karitiana*
2. *Enedina Karitiana*
3. *Eliézer Puruborá*
4. *Luciano Wajuru*
5. *Cícero Arara*
6. *Maria de Lurdes Mura*
7. *Agnaldo Cinta Larga*
8. *Renato Cinta Larga*
9. *Alemão Kakin Cinta Larga*
10. *Marta Kaban Cinta Larga*
11. *Raimunda Kaban Cinta Larga*
12. *Raquel Mãam Cinta Larga*
13. *Zeção Cinta Larga*
14. *João Kaban Cinta Larga*
15. *Marquinhos Cinta Larga*
16. *Zecão Mãam Cinta Larga*
17. *Manoel Mãam Cinta Larga*
18. *José Reis Parintintin*
19. *Elias Manoel de Souza Parintintin*
20. *Adão Balbino Sabino Sakyrabiar*
21. *Nelson Rikbaktsa*
22. *Nambuika Djeoromitxi*
23. *Raimundo Kanoe*
24. *Maria Luiza Aikanã*
25. *Iabibi Suruí*
26. *Yabalapexi Fábio Suruí.*
27. *Renato Labiway Suruí (professor)*
28. *Zap Tig Zoró*
29. *Apep Zoró*
30. *Joana Zoró*
31. *Milton Zoró*
32. *OroWao Pandran Canoé Oro Mom*

O vírus se alastra vitimando os povos indígenas. O Estado brasileiro não só foi omissos como ajudou o vírus a se espalhar, segundo dados do ISA (2021), três casos foram os mais comuns: profissionais da saúde que levaram o vírus para aldeias, garimpeiros e grileiros que aumentaram as invasões durante a pandemia e indígenas que se contaminaram ao buscar o auxílio emergencial na cidade. Até o dia 05 de abril de 2021 foram registrados 1.031 indígenas mortos pela Covid-19 e 163 povos afetados, segundo dados constantes na página do Instituto Socioambiental (ISA,

¹⁴ Dados sistematizados pela pesquisadora, em dezembro de 2020.

2021) bem como, dados do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena¹⁵. Como afirma o grande líder indígena Davi Kopenawa Yanomani (2020)¹⁶: “Toda essa destruição não é nossa marca, é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra”.

A Terra Indígena *Uru-Eu-Wau-Wau*, segundo levantamento (ISA, 2020), é a única que ainda não tem casos confirmados. Porém, a situação é tampouco alentadora. O desmatamento e a Covid-19 explodem em terras indígenas mais invadidas da Amazônia. Segundo os pesquisadores Roman e Souza (2020) as invasões explodiram com a redução de fiscalização que ocorreu na pandemia. Incêndios criminosos foram registrados no interior da terra indígena. “*Grileiros, garimpeiros e madeireiros ilegais NÃO FAZEM HOME OFFICE*”. Na pandemia, as invasões às terras indígenas cresceram exponencialmente, ampliando o risco e a disseminação da Covid-19 entre suas populações, sem que o governo agisse e sequer tenha um planejamento adequado para conter o problema, oito meses após o início da crise sanitária.

A Terra Indígena *Karipuna e Uru-Eu-Wau-Wau*, ambas em Rondônia, estão no grupo das sete terras homologadas (com demarcação concluída) **mais invadidas da Amazônia Legal**, junto às T.I Trancheira-Bacajá, Kayapó e Munduruku, no sudoeste do Pará, segundo dados sistematizados por Romam e Souza (2020). O desmatamento aumentou, respectivamente, 827%, 420% e 238%, entre março e julho, Araribóia (MA) e Yanomami (AM/RR). No período de chegada e crescimento da epidemia no país, foram destruídos 2,4 mil hectares de florestas nas sete áreas, o equivalente a 15 vezes em relação ao Parque do Ibirapuera, em São Paulo (ROMAN; SOUZA, 2020). A doença causada por esse vírus é apenas um dos problemas enfrentados. Os povos convivem, também, com a ameaça constante de fazendeiros, que pressionam para expulsar os indígenas das áreas que tradicionalmente ocupam.

Há, no país, grupos – bancada ruralista e evangélica – fortalecidos e alinhados a esse discurso do atual presidente, que questionam o poder da União de demarcar as Terras Indígenas (TIs).

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000 de autoria do deputado Almir Sá – PPB/RR – é um exemplo, pois pretende transferir do Executivo para o Legislativo a palavra final sobre a demarcação das T.I. Muitos grupos econômicos e religiosos, por exemplo, ajudam a eleger deputados e senadores que, em troca,

¹⁵ Fonte: Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena.

¹⁶ ISA (2021).

defendem seus interesses no Congresso Nacional. Um exemplo disso é a defesa dessas autoridades eleitas, em prol dos fazendeiros, os quais são a favor da PEC 215¹⁷.

A atual ofensiva legislativa da bancada ruralista e alguns parlamentares evangélicos (financiados por empresas mineradoras) atacam diretamente os processos de demarcação dessas terras e a autonomia das comunidades sob seus territórios, fazendo coro à referida PEC, na ofensiva aos direitos indígenas, por meio de outras propostas de Leis¹⁸. Tais propostas afrontam a Convenção nº 169¹⁹ da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, ratificada pela República Federativa do Brasil em vigor e a própria Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988.

A exemplo de dois projetos de Lei Complementar, Lei nº 1216 e nº 1218, ambos de 2015, a instituição do “marco temporal” é proposta, ou seja, só seriam considerados de posse indígena os locais ocupados pelas comunidades na data da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988.

Segundo a referida proposta, a expulsão dos índios de seus territórios em período anterior a essa data (inclusive na ditadura militar) retiraria o seu direito à demarcação. Os direitos indígenas, portanto, ficam submetidos aos interesses econômicos de políticos, muitos deles de grupos ruralistas.

Como resposta à política anti-indígena, diferentes povos indígenas em todas as regiões do país se mobilizaram para protestar contra a aprovação da PEC 215. Exemplo disso foram os indígenas da região Sul de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso das etnias Sabanê, Mamaindê e Terena, mobilizando-se em uma comitiva de 40 índios que foram à Brasília protestar contra a aprovação da PEC 215.

Os direitos já garantidos estão sob ameaças, por isso se faz tão necessário retomar, insistentemente, as discussões relacionadas às TIs. Há em curso, no Brasil, uma política nitidamente anti-indígena, perigosa e sorradeira. De igual modo, reflexões

¹⁷ MANIFESTO CONTRA A PEC 215/2000. Organizações e movimentos sociais, indígenas, indigenistas e ambientalistas, junto às Frentes Parlamentares de Apoio aos Povos Indígenas, em Defesa dos Direitos Humanos e Ambientalistas, Câmara dos Deputados, Brasília, 19 de maio de 2015.

¹⁸ Projetos de Lei Complementares, Projetos de Lei, Portarias e Decretos, como: PLP 227/12, PEC 237/13, PEC 038/99, PL 1610/96, PL 1216/2015 e PL 1218/2015.

¹⁹ Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991 e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; e promulgada em 19 de abril de 2004).

e debates sobre a temática da educação escolar indígena devem ser persistentes e contínuos, considerando que não há possibilidade de ter uma escola indígena diferenciada se não há território para que os princípios da educação escolar indígena sejam materializados.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (arts. 78 e 79) – garantiram aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, a qual leva em consideração as suas culturas próprias, por isso deve ser específica, intercultural e bilíngue/multilíngue. No entanto, é impossível conceber tais direitos sem haver uma terra onde possa se constituir e materializar essa educação intercultural.

A terra constitui, nesse sentido, o primeiro elemento básico para a organização, a estrutura e o funcionamento de uma escola indígena, ou seja, “a centralidade do território” (BRASIL, 2012). São constantes as ameaças e invasões, sobretudo os elementos que se constituem e são concebidos nesse espaço indígena; a escola é, pois, um desses instrumentos sob ameaça.

É sabido que as TIs delimitadas e demarcadas, em sua maioria, estão cercadas por grandes fazendas, madeireiras, que são invadidas por grileiros e garimpeiros que se aproveitam da ausência e negligência dos órgãos fiscalizadores do Estado para tomar conta do território, ameaçando e matando indígenas e/ou suas lideranças²⁰. O caso mais recente em Rondônia foi o assassinato do *Ari Uru-Eu-Wau-Wau*, professor indígena e agente ambiental. Teve sua vida ceifada, sofreu emboscada e foi morto na madrugada do dia 18 de abril de 2020. Sua morte está relacionada à série de invasões que sua terra vem sofrendo.

Outro caso, ainda mais recente, foi a morte do indigenista Rieli Franciscato, ocorrida em 9 de setembro de 2020. Ele era coordenador da Frente²¹ de Proteção Etnoambiental *Uru-Eu-Wau-Wau* (FPEUEWW) da FUNAI. Rieli se tornou um forte aliado e atuou na defesa do território contra invasores que roubavam madeira. Ficou conhecido e foi indicado pela Funai para começar um trabalho com os indígenas

²⁰ Indígena Uru-eu-wau-wau é encontrado morto em distrito de Jaru, RO. *O Globo*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/04/18/indigena-uru-eu-wau-wau-e-encontrado-morto-em-distrito-de-jaru-ro.ghtml>. Edição de 18 de abril de 2020. *O Globo* (G1 Rondônia). Acesso em: 30 abr. 2020.

²¹ Assim são denominadas as frentes de campo da Funai que atuam na missão de monitoramento e proteção dos povos em isolamento voluntário.

isolados da Reserva Biológica do Guaporé, em 1988²². Rieli era testemunha da vulnerabilidade a que estão expostos os índios considerados pela Funai como “isolados”. Na Terra Indígena Vale do Javari (Amazonas), foi ele quem obteve os depoimentos dos sobreviventes do povo Korubo que haviam sofrido um ataque de ribeirinhos moradores da comunidade do Ladário, vizinha ao território (ARISI; LABIAK, 2020 *apud* OBIND, 2020).

Era reconhecido como um dos maiores defensores e tinha a missão de proteger os povos indígenas isolados da T.I *Uru-Eu-Wau-Wau*, em Rondônia, e era isso que ele estava fazendo quando acudiu o chamado de ir para a estrada Linha 6, na Zona Rural no município de Seringueiras, cuja localização é no interior de Rondônia. Nessa diligência, Rieli foi com o apoio de policiais militares e um companheiro indígena Moisés *Kampé*, o qual foi levado para investigar o aparecimento dos isolados, conhecidos como “isolados do Cautário” ou *Yraparariquara* (como são conhecidos pelos indígenas Amondawa), que compartilham essa terra com eles. Rieli foi na intenção de evitar um conflito entre colonos e os índios isolados, prestes a acontecer, e logo poderia significar um massacre para esses índios. O indigenista morreu no dia 9 de setembro de 2020 após ser atingido por uma flechada no tórax; posteriormente a essa incursão, depois de relatos, esses índios isolados tinham aparecido em uma residência na zona rural da cidade (A FLECHA QUE MATOU..., 2020).

Segundo Santilli (2020, p. 1), a flecha que matou Rieli era para todos nós:

A flecha que matou Rieli foi certa, embora tenha sido equivocada, ao mesmo tempo. Ela não reconheceu o amigo e pretendeu dar um chega para lá na sociedade invasora que lhes pareceu, naquele momento, representada por aquela pessoa. **Ela foi atirada contra todos nós e de nós levou o Rieli** (grifos nossos).

Isso porque, os índios ditos isolados, em Rondônia, estão sendo cercados e caçados. A T.I *Uru-Eu-Wau-Wau* está invadida por posseiros e madeireiros, mas o governo protela a sua retirada, que está sendo pedida em uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). “Os índios estão cercados – e não estritamente isolados – e têm motivos para não subestimar a natureza agressiva dos que os cercam” (SANTILLI, 2020, p. 1). Qualquer presença “nossa” representa uma grande ameaça (Id., 2020).

²² Fonte: G1.

O mínimo que os estados do Brasil garantiram foi o direito à demarcação da T.I, previsto na Constituição Federal de 1988, que impõe ao governo a responsabilidade de dar andamento ao processo. A questão da terra continua sendo, juntamente à pauta de educação e saúde, uma das principais lutas empreendidas pelos índios e, em Rondônia, não é diferente.

O conjunto das iniciativas públicas e privadas adotadas para colonizar a região (Rondônia e Mato Grosso), com suas diferentes estratégias para submeter às populações tradicionais, provocou um efeito funesto sobre a cultura e o modo de vida indígena (SANTOS, 2014b). Para esses povos, a história do passado está sempre presente, fortalecendo-os e contribuindo para que continuem resistindo nesse tempo (atual) de muitas incertezas.

O “desenvolvimento” nos moldes da expropriação, exploração e acumulação capitalista, desses dois estados – Rondônia e Mato Grosso –, ocasionou muitas perdas às sociedades indígenas em decorrência da política de mercantilização das terras, retalhamento do solo e projetos de colonização oficiais e não oficiais.

A história do estado de Rondônia foi consolidada por ciclos exploratórios, iniciando-se pelo ciclo extrativista, seguido do ciclo da borracha, da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e da exploração de madeira. O processo de colonização, recentemente dirigido, iniciou-se a partir das décadas de 1960 e 1970, quando as práticas de rasgar a floresta e o incentivo à abertura de estradas, como a Transamazônica, a Belém-Brasília e a BR 364, começaram. Assim, deu-se início à exploração e ocupação dos territórios ao longo do traçado da rodovia, executado, principalmente, pelos projetos de colonização oficiais e não oficiais.

Nessa região, as consequências da expansão do agronegócio, pecuária e de exploração mineral na região estão relacionadas à degradação ambiental, à ameaça, à invasão aos territórios já conquistados ou, ainda, reivindicados pelas populações indígenas, massacres e mortes.

Diferentes registros²³ evidenciam que muitos povos indígenas, como os *Nambikwara*, *Cinta Larga*, *Suruí*, *Gavião*, *Zoró* e *Arara*, entre outros, foram duramente atingidos. O capital nacional e o internacional, principalmente empréstimos do Banco Mundial, cancelaram a região.

²³ Relatórios etnológicos produzidos por Leonel (1996), Maldí (1989; 1991; 1997), Mindlin (1983; 1984), Junqueira (1983; 1984), Gambini (1983) e Brunelli (1986).

Esse esforço pelo avanço da exploração capitalista sobre territórios indígenas, denominado “desenvolvimento”, resultou na abertura e pavimentação de rodovias e no estabelecimento de grandes e ambiciosos projetos de colonização²⁴.

Os registros de Leonel (1983;1984) apontam que, entre os grupos da família Tupi Mondé, o Gavião *Ikolen* foi o primeiro grupo a entrar em contato permanente com a sociedade envolvente, por volta de 1940 e 1950. Acerca dos Suruí, Betty Mindlin²⁵ desenvolveu pesquisas entre 1979 e 1983, descrevendo o modo de vida desse povo. Mindlin, por seu importante trabalho, coordenou uma equipe de avaliadores da situação de mais de sessenta povos indígenas de Rondônia e Mato Grosso (MINDLIN, 1979). Com a antropóloga e companheira de trabalho, Carmem Junqueira, e o antropólogo, Mauro Leonel, dedicaram-se a avaliação dos impactos sobre a população indígena, afetados pela implantação do projeto *Polonoroeste* no período de 1980 a 1987 (MINDLIN; JUNQUEIRA 1983).

Acerca dos Cinta Larga, Carmen Junqueira (1979) se dedicou à avaliação da situação desse povo no Parque Aripuanã, Roosevelt e Serra Morena, descobrindo e denunciando os invasores. Os laudos histórico-antropológicos da pesquisadora se tornaram documentos fundamentais para a demarcação das terras. No que tange à etnografia desse grupo, a pesquisa de Carmen Junqueira, a partir de 1979, retratou sua preocupação com a política indigenista em curso e a relação do Estado brasileiro com as populações indígenas (JUNQUEIRA, 1984; 1987).

O grupo Zoró *Pangÿjej* foi um dos últimos a serem contatados pela FUNAI, em 1977 (PRAXEDES, 1977), também como resultado do processo de colonização, como os demais grupos já mencionados. Além de outros grupos indígenas, os Zoró enfrentaram vários segmentos da sociedade brasileira, a partir do século XX; com isso, passaram a adentrar a região das bacias do Rio Branco e Roosevelt (DAL POZ, 1999).

Foco desta tese de doutoramento, os Zoró *Pangÿjej* residem na Terra Indígena Zoró que, apesar de estar localizada no noroeste de Mato Grosso, compõe o corredor linguístico *Tupi-Mondé* e se liga às terras do estado de Rondônia (SANTOS, 2014b).

²⁴ Projetos de colonização discutidos (MARTINS, 1979; PRATES, 1983; JUNQUEIRA, 1983; MINDLIN, 1983).

²⁵ Mindlin (1979) ressaltou as formas de nomenclatura e a instituição ritual de “metades”, que dividiam o grupo entre “mato” e “aldeia” a cada estação seca (MINDLIN, 1985), a partir das narrativas e imagens. Esta autora organizou coletâneas de mitos Suruí (MINDLIN *et alii*, 1996) e outra dos Gavião (MINDLIN *et alii*, 2001).

Segundo dados oficiais do IBGE²⁶, em seu último levantamento censitário realizado no ano de 2010, no tocante à população indígena, foram contabilizados 677 indivíduos da etnia Zoró (IBGE, 2010). Já os dados mais recentes da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/SIASI, 2014) estimaram, em 2014, uma população de 711 indígenas Zoró.

Alguns caminhos

Nasci em 1987, no atual município Rolim de Moura – RO. Até meados da década de 1980, essa pequena cidade do interior do estado era conhecida como o *Projeto de Colonização Rolim de Moura*, destinado ao assentamento de colonos excedentes da extensão do Projeto Integrado de Colonização – *Gy Paraná*, em 1979, implantado na área pelo INCRA, que distribuiu lotes de terras rurais a milhares de famílias que aqui chegavam.

Minha família é composta por migrantes nordestinos que chegaram à Amazônia iludidos, assim como tantas outras famílias. Vieram em busca de terras, de melhorar as condições de vida, como anunciavam as propagandas governamentais à época. Muitos chegaram e se adaptaram a esse espaço; aprenderam a lidar com o que a terra tinha para seu sustento, sem nenhum apoio do governo. Embora muitos nordestinos não tenham se adaptado aos novos meios de colonização, retornaram ao seu lugar de origem, deixando as sombras de um passado.

Ouvia do meu pai e dos meus avôs que, ao chegarem em Rondônia, tiveram de abrir os “picadões”, estradas feitas por eles mesmos; no meio da mata, tinham de derrubar parte da “terra ganhada” do INCRA²⁷ para garantir o título de posse e fazer as benfeitorias. Ambos diziam que sempre avistavam muitos índios transitando nos projetos de colonização, principalmente quando chegavam à cidade de Cacoal.

As narrativas tanto do meu pai quanto do meu avô desconsideravam e negavam que as terras retalhadas e distribuídas aos colonos eram parte de um

²⁶ Fonte: Censo Populacional, 2010.

O IBGE não faz estimativas quando se refere às populações indígenas. Portanto, os últimos dados são do Censo do ano de 2010.

²⁷ O INCRA, vinculado ao Ministério da Agricultura, foi criado para cumprir a reforma agrária proposta na Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 – “Estatutos da Terra”. Elaborou projetos integrados de colonização, tendo implantado, em 1970, o PIC Ouro Preto, no distrito da Vila de Rondônia, então município de Porto Velho. Em 1972, foi criado o de Gi-Paraná, entre a vila de Rondônia e Pimenta Bueno, hoje município de Cacoal (MOSER, 2010).

território tradicional indígena. A versão da história de ocupação de Rondônia é reconstituída a partir de uma narrativa carregada de memórias e muitas contradições.

Ao longo de minha trajetória enquanto professora da UNIR e pesquisadora, visitei diferentes aldeias de distintos grupos indígenas (Arara, Gavião, Suruí, Tupari, Zoró e Oro Waram). As condições de pesquisa são um pouco difíceis nesse contexto devido às grandes distâncias, exigindo longas viagens até a Terra Indígena.

Nesse percurso, pude constatar como é triste a realidade de algumas delas, colonizadas quase que totalmente. No trajeto, é possível ver estradas abertas dentro do território tradicional antigo que ficou fora da demarcação, confirmado por meio dos registros das narrativas orais dos anciões Zoró (*Pangỹje*) no decorrer desta tese. Estes almejam a ampliação do território antigo que, hoje, é pisoteado pelo gado, pelos caminhões que atravessam as terras transitando abarrotados de toras, deixando marcas, pelos vestígios de extração ilegal de madeiras, além da garimpagem predatória que brota ilegalmente em nome de uma “próspera” região do agronegócio com “potencial” econômico.

Da análise histórica e do saldo que os ciclos de exploração, cujas populações indígenas da Amazônia sofreram, não se percebem grandes legados deixados a eles, porque, no extrativismo – o foco desses ciclos –, não se deixam resultados nos quesitos econômicos, ambientais e sociais, mesmo que a promessa foi e ainda é a de “desenvolvimento” e de “progresso”.

Da parte dos indígenas, essa nova realidade ensejou novas estratégias de luta. A resistência indígena assumiu diversas formas para sua sobrevivência, que iam desde o confronto direto, alianças interétnicas, até aliança com outros setores marginalizados/excluídos da sociedade brasileira, conflitos e resistência, quando o contexto assim o exigia e exige em tempos tão difíceis.

Minha aproximação e trajetória com os povos indígenas

Vale evidenciar, mesmo de forma breve, um pouco da minha experiência/trajetória com os povos indígenas que se iniciou no ano de 2009, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Ji-Paraná, mesmo *campus* universitário onde foi implantado o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

A UNIR²⁸ é uma instituição de ensino superior pública federal, localizada no estado de Rondônia, a única Universidade Pública no Estado. Possui oito *campi* distribuídos nas cidades do interior. O único curso voltado exclusivamente para indígenas é o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, localizado no *campus* da UNIR de Ji-Paraná.

O curso foi criado em 2008 (Resolução nº 198/CONSUN/UNIR), com o objetivo de formar docentes indígenas para atuarem nas escolas de suas respectivas comunidades. Também atende indígenas do Sul do Amazonas, do Noroeste de Mato Grosso e do estado de Rondônia.

Recordo-me da primeira turma no ano de 2009 de acadêmicos e acadêmicas indígenas frequentando o curso recém-criado de Licenciatura Intercultural da UNIR, em Ji-Paraná. Foi ali que vi a diversidade de povos da nossa região, momento este em que o nome Universidade passou a fazer sentido, ganhou outros significados traduzidos por estudantes de diferentes etnias.

Cada um daqueles indivíduos representava os anseios de sua comunidade, o resultado de muita luta do movimento indígena, dos professores indígenas, das lideranças e caciques, das crianças, das mulheres e dos mais velhos.

De outro lado, a Universidade, com sua estrutura e organização administrativa, seu currículo, sua legislação, seus saberes, sua temporalidade e rotina traduzida em uma burocracia engessada e inflexível, naquele momento, passou a ser questionada com a presença dos povos indígenas. Embora a UNIR estivesse no contexto amazônico, ainda assim, estava distante da realidade dessas populações e pouco disponível para o diálogo com os indígenas.

Neste momento, o espaço para a interculturalidade passou a ser tensionado, diante de inúmeras vozes que reivindicavam a partir das experiências epistemológicas vividas e construídas junto aos movimentos sociais e às demandas de suas comunidades. Os indígenas não estavam pedindo permissão para entrar na UNIR; estavam ali ocupando seu devido espaço.

Assim, eles também se tornaram uma comunidade universitária e, como consequência, a universidade passou a ser problematizada. Os saberes, as narrativas na perspectiva do colonizador, da ciência única, espaço de produção, de

²⁸ A sede administrativa da UNIR fica em Porto Velho (capital), onde estão a Reitoria e as Pró-Reitorias. Foi fundada pela Lei de nº 7.011, de 8 de julho de 1982, após a criação do estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981.

conhecimento e a superioridade científica foram convocados a reconhecer que há outros saberes e ciências produzidos fora da academia com a mesma validade e se contrapondo ao saber científico.

A Universidade não é o único e exclusivo espaço de produção de conhecimento. Vale ponderar que as populações indígenas estão aqui há centenas de milhares de anos, produzindo conhecimentos e epistemologias durante todo esse tempo, sobretudo explicações, respostas e soluções para os problemas que surgem.

A luta política dos movimentos sociais, segundo Lage (2008, p. 30), "[...] também é uma luta epistemológica, ao se apropriarem do saber científico e a reinventarem metodologias sociais em campos historicamente afastados de qualquer possibilidade de acesso, como o da educação".

Contudo, no contexto dessa aproximação entre Universidade – populações indígenas –, movimentos sociais e contexto amazônico, forja-se uma pressão por políticas públicas de educação, política de ações afirmativas, maiores condições de acesso e manutenção, tendo como princípio a exclusão histórica a que foram submetidos, desde sempre.

Em breve síntese, ressaltamos que as instituições devem aprender o que é interculturalidade com os povos indígenas. A presença deles na Universidade não garante tal feito, porém, sem eles, não somos problematizados. É necessário desconstruir alguns conceitos e ideias de uma herança e cultura científica ocidentalizada, colonizadora e eurocêntrica.

Ao refletir sobre as formas de conhecimento e a superioridade da ciência, Boaventura de Sousa Santos (2004) aponta que o relativismo dos saberes locais, mediante o universalismo do saber científico, constitui-se um dos principais elementos que vincula a ideia de superioridade da ciência (ocidentalizada) como a portadora da verdade suprema e incontestável perante as outras formas de conhecimentos e epistemologias já produzidas.

Ter disponibilidade para aprender e dialogar com o diferente, o *outro*, que o saber produzido também se dá fora do espaço da academia (LAGE, 2008) é um fato importante a ser considerado.

Esses mesmos saberes se comunicam, traduzem-se em legitimidade dos espaços de articulação entre saberes que possibilitem configurações mais democráticas, as quais ampliem as possibilidades de diálogos e reconhecimentos de outras epistemologias.

Nesse sentido, considerando os saberes produzidos e elaborados, é que me lancei ao desafio do exercício de escrever a minha própria trajetória acadêmica e profissional, ainda que de forma breve, porém contextualizada. Não é um exercício fácil, requer um exaustivo diálogo consigo mesmo, mas necessário, uma vez que a narrativa autobiográfica se torna um instrumento de investigação e de formação (CARVALHO, 2003). Segundo Larrosa (1999), esse exercício implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, compromete-se com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 2)

Nesse âmbito, Neves (2010) declara que “o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes” (2010, p. 125).

Enquanto pesquisadora e sujeito em que me ocupo neste momento, a narrativa autobiográfica é um recurso metodológico apropriado nessa condição de acordo com Cunha (1997), Carvalho (2003) e Nóvoa (1988). A metodologia de uso de narrativas segundo Santos e Garms (2014), já se constitui uma narrativa, pois, “não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos e elaborados pelo pesquisador, de suas próprias histórias como professor e/ou como pesquisador”, acrescentando-se, portanto, que são histórias que dialogam entre si durante a construção. (2014, p. 11).

O exercício da escrita pessoal e o olhar posterior para essas narrativas fundamentadas na memória representam um recurso metodológico de pesquisa, pois se caracteriza em um esforço individual que busca elaborar uma ideia aparentemente distanciada de nós: “[...] Os textos do “passado” também dizem o presente, não porque se encadeiam em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo passado, já que o passado só existe enquanto discurso do presente [...]” (BARBOSA, 2002, p. 1).

Segundo Neves (2010, p. 129), a relação de reciprocidade entre a narrativa e a experiência é algo que precisa ser considerado, compreendido, pois: “[...] assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências” (CUNHA, 1997, p. 1).

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...]. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece [...]. Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2001, p. 1).

Nesse sentido, minhas experiências interculturais foram em decorrência de oportunidades acadêmicas e pesquisas na UNIR; no primeiro momento, foram proporcionadas pelas atividades no âmbito da disciplina intitulada “Povos da Floresta”, durante o ano de 2010 no curso de Pedagogia, ministrada pela Professora e pesquisadora Josélia Gomes Neves. Essa mesma professora propôs e coordenou diferentes projetos²⁹ de pesquisa e extensão na UNIR, campus Ji-Paraná. Tive uma oportunidade acadêmico-científica, mas, sobretudo, pessoal de participar do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), na função de estudante bolsista e voluntária nos projetos institucionalizados.

²⁹ Projetos de extensão (2011-2012) “**Programa Urupá: fazendo pesquisa e extensão na escola pública amazônica**”, com o apoio do MEC/PROEXT. O Programa Urupá se relaciona ao componente curricular Fundamentos e Práticas da Alfabetização do Curso de Pedagogia da UNIR. Foi desenvolvido em Ji-Paraná, Ouro Preto do Oeste e Presidente Médici, estado de Rondônia, no período de fevereiro a dezembro de 2012, com a parceria de escolas públicas municipais.

Projeto de pesquisa: (2011-2013) “**Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em Rondônia**” financiado pelo CNPq. Esse projeto teve por objetivo: investigar o processo de violência institucional que acontece nas escolas urbanas de Rondônia, a partir da perspectiva das crianças indígenas e seus familiares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais); analisar se há evidências de trocas interculturais nas relações escolares entre indígenas e não indígenas. A pesquisa foi desenvolvida nos municípios de Porto Velho e Ji-Paraná, em escolas que apresentavam matrículas de estudantes indígenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em contextos urbanos.

Projeto de pesquisa: (2018-2019) “**Alfabetização intercultural: O que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Zoró-Pangýjej e Gavião-Ikolen?**”. Esse projeto teve por objetivo investigar e analisar como ocorre a alfabetização intercultural, ou seja, o processo de apropriação da cultura escrita e a oralidade nas escolas indígenas povo Gavião- Ikolen, e outra localizada na T.I. Zoró, a partir das contribuições dos estudos da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), bem como a aproximação desse estudo com os saberes da oralidade e interculturalidade.

A temática indígena sempre me suscitou grande interesse, além das experiências com pesquisa e extensão no âmbito GPEA. Aliado a isso, desenvolvi meu trabalho monográfico para conclusão do curso no ano de 2011, fruto de minha primeira experiência intercultural com pesquisa vivenciada no contexto da aldeia do povo Arara-Karo, na Terra Indígena Igarapé Lourdes. Considero este um momento decisivo para minha trajetória enquanto estudante, pesquisadora e docente.

Somada às experiências acadêmicas proporcionadas durante a graduação e das vivenciadas no contexto da aldeia do povo Arara e Gavião, destaco, também, as experiências que tive como pesquisadora no período de 2012 a 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi quando realizei a pesquisa para o Mestrado em Educação (2012-2014), cujo estudo desenvolvido abordou as situações de crianças indígenas nas escolas urbanas na cidade de Ji-Paraná-RO.

Investiguei as dificuldades de ser criança indígena na escola urbana e de se expressar como tal em um contexto que estão invisibilizadas (no currículo escolar, nos espaços e cotidiano da escola urbana) por uma cultura urbanocêntrica e anti-indígena, com pouco espaço para as trocas interculturais.

Evidentemente, a escolha do objeto de estudo para a pesquisa desta tese de doutoramento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, teve origem a partir dessas diferentes experiências interculturais formativas e pedagógicas, as quais foram vivenciadas enquanto graduanda da UNIR e docente do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, vinculado ao Departamento de Educação Intercultural da UNIR, *Campus* Ji-Paraná, do qual faço parte desde julho de 2014.

Destaco, também, alguns momentos importantes da minha experiência enquanto docente. O primeiro deles foi quando tive a oportunidade de compartilhar, no curso de Licenciatura para os estudantes indígenas, a disciplina *Oralidade e Escrita e Alfabetização Intercultural*, cujo objetivo foi produzir reflexões e aprofundar a compreensão do processo de alfabetização em contexto multi/bilíngue e o vínculo entre a oralidade e a escrita no contexto indígena. Essas duas disciplinas suscitaram inúmeras discussões e atividades a partir da realidade escolar de cada povo, representado, no curso, pelos estudantes.

O segundo momento se deu em razão das oportunidades de orientar e cororientar diferentes pesquisas que resultaram em Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC) de estudantes indígenas³⁰, que tiveram como interesse de pesquisa investigar a alfabetização intercultural no contexto escolar de seu povo. Isso contribuiu para aprofundar e ampliar a compreensão a respeito do processo de alfabetização dos saberes da oralidade e interculturalidade, tendo como referência as possíveis contribuições teóricas e conceituais da psicogênese da língua escrita no contexto indígena.

O terceiro momento, enquanto docente e pesquisadora, foi a experiência de propor e desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*O processo de aquisição da língua escrita na escola indígena Tupi Mondé: um estudo a partir da análise de cadernos das crianças indígenas e entrevistas com os docentes*”, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) Ações Afirmativas – PIBIC Af (ciclo 2015-2016). Desdobrou-se em dois planos de trabalhos, contemplando um acadêmico indígena da Licenciatura como bolsista de iniciação científica.

Tal projeto aprovado e institucionalizado teve o objetivo de investigar como acontece a alfabetização no contexto de duas escolas indígenas *Tupi Mondé*³¹, a partir da análise documental dos cadernos escolares das crianças *Gavião Ikolen* e *Zoró Pangýjej* em processo de aquisição da língua escrita.

Ainda em 2014, fiz parte da equipe de formadores no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola³² – Núcleo Rondônia, no período em que teve suas ações até meados de 2019. As atividades no núcleo Rondônia tiveram o objetivo de dar apoio pedagógico e subsídios na elaboração/produção de materiais didáticos interculturais de alfabetização e numeramento, para os anos iniciais do ensino fundamental no contexto indígena *Tupi Mondé*, *Txapacura*, *RamaRama* e *Tupi Tupari* de Rondônia.

Aliada a essas experiências, tive a oportunidade de participar, no período de 2014 a 2018, da equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – *PIBID Diversidade*³³. Inicialmente como supervisora e, em seguida, assumi a

³⁰ Orientadora do TCC do discente Claudinei Xixiravh Gavião do curso de Licenciatura Intercultural e coorientadora do TCC da discente Karol Antunes Oliveira do curso de Pedagogia.

³¹ No contexto *Zoró-Pangýjej*, a pesquisa teve como foco as crianças que estavam sendo alfabetizadas na Escola Tamali Syn, Anexo I – localizada na Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ, situada na cidade de Ji-Paraná-RO. No contexto indígena *Gavião-Ikolen*, a pesquisa foi desenvolvida na escola da aldeia Castanheira, localizada na Terra Indígena Igarapé Lourdes.

³² Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UNIR-UFAC (SECADI/MEC).

³³ O Pibid Diversidade é um programa que teve como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

coordenação do Subprojeto Educação Indígena intitulado: “O Projeto Político-Pedagógico e as experiências em alfabetização intercultural como processo de aquisição da cultura escrita na escola indígena”. O objetivo consistiu em desenvolver estudos e ampliar a compreensão a respeito do processo de construção do PPP no âmbito da educação escolar indígena e da importância de seu papel na comunidade.

As principais atividades do projeto foram dar apoio pedagógico e subsídios aos estudantes indígenas a partir de oficinas e orientações formativas entre as etapas do curso de Licenciatura indígena, a fim de pensar em possíveis propostas de projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Essas foram algumas experiências que estão diretamente ligadas à escolha do meu objeto de estudo para a tese de doutoramento. Como observado, essa trajetória acadêmica e profissional, além das experiências constituídas, tem possibilitado ampliar a compreensão a respeito da educação e alfabetização intercultural.

A discussão referente ao processo de aquisição da linguagem escrita, no contexto da aldeia, é designada como *alfabetização intercultural*. De acordo com Neves (2012, p. 4), é um termo que “deriva da Educação intercultural bilíngue, utilizado pela UNESCO para designar uma importante característica da educação escolar indígena”.

O referido termo está fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, nos artigos 78 e 79. O termo *Alfabetização Intercultural*, de igual modo, encontra-se também fundamentado nos artigos 78 e 79 da LDBEN. Inclusive, essa Lei garante, no seu artigo 78, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Ademais, propõe dois objetivos que compreendem a inserção do aluno indígena à escola, tais como:

- 1) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; 2) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996, *on-line*).
-

No artigo 79, a referida Lei estabelece que a União deverá apoiar "técnica e financeiramente" os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Assegurando: § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas" (BRASIL, 1996, *on-line*).

Embora haja uma discussão considerável em torno do tema bilinguismo, (MONSERRAT, 1994; FRANQUETTO, 1994; BARROS, 1994), não existe uma política consistente, específica e institucional acerca das práticas bilíngues ou plurilíngues, segundo Neves (2009), que orientem como essa prática deve acontecer nas escolas indígenas. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL; RCNEI, 1998) orienta apenas sobre o direito à escrita em língua indígena.

Entretanto, um bom começo para a discussão sobre o termo, a partir de experiências atuais sobre a alfabetização intercultural na aldeia, encontra-se sistematizado em estudos recentes; entre eles, destaco: Neves (2009; 2012), Menezes (2016); Nunes (2018); Naraykopega Suruí (2015) e Antunes (2015). As análises dessas experiências construídas sobre ler e escrever em um contexto indígena de tradição oral, além das possíveis relações entre o oral e o escrito e as práticas sociais, fornecem-nos elementos importantes e ajudam a compreender esse processo complexo e desafiador para os professores alfabetizadores indígenas, sobretudo para as crianças indígenas monolíngues, como é o caso das crianças Zoró *Pangyjej*.

Dessa maneira, visando ampliar os conhecimentos referentes ao processo inicial de aquisição da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental na escola indígena do povo Zoró *Pangyjej*, propus, em 2017, meu projeto de pesquisa do doutorado, no âmbito do Doutorado Interinstitucional (DINTER/CAPES), UNIR/UEM, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá, vinculando-se à Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos

Desde o período da colonização portuguesa em território brasileiro, o Estado e seus aliados vêm desenvolvendo estratégias de transformação dos diferentes povos indígenas por intermédio de processos educativos (GRUPIONI, 1977, p. 184): "dos

missionários jesuítas aos positivistas do SPI, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: integrar aos índios”, a fim de fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram.

Em contraposição a esse projeto, a partir da resistência organizada e lutas dos povos indígenas, surgiram os primeiros projetos alternativos no período entre 1977 a 1990³⁴, desenvolvidos pelo indigenismo paralelo, não oficial, que concentrou suas ações na meta de autodeterminação desses povos (GRUPIONI, 1977). Nos movimentos sociais que lutavam por democracia e fim da ditadura militar, em meados dos anos de 1980, culminando na Assembleia Constituinte em 1987, os indígenas tiveram um papel central na garantia de seus direitos, tanto à terra como à saúde e à educação.

Com a aprovação da Constituição de 1988, foi possível, a partir dos anos de 1990, a construção de um modelo alternativo assumido pelo Estado via Ministério da Educação, tornando-se oficial e se transformando em política pública, embora de forma homogênea.

Dentre os autores que iniciaram as primeiras discussões sobre a alfabetização indígena, citamos o linguista e antropólogo Bartomeu Meliá, o qual, a partir de suas experiências com diferentes povos, resultou na produção do primeiro livro “*Educação Indígena e Alfabetização*” (1979). Há quarenta anos, as discussões de Meliá, a respeito da alfabetização nas comunidades indígenas, já abordava, dentre outros aspectos, os fatores que devem ser considerados no início da alfabetização em povos de tradição ágrafa.

Para Meliá (1979), antes de iniciar o processo de alfabetização, é importante analisar a realidade linguística do educando, assim como as opiniões da comunidade sobre as línguas. O autor chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, essas opiniões são trazidas de fora da comunidade, mostrando a influência da ideologia dominante na visão indígena.

Essa questão elencada por Meliá, que compreende ser importante a escolha da língua utilizada na alfabetização, é um fator que está em jogo nesse processo desde o início. Observa-se, nesse sentido, que a política linguística é objeto de discussão há algum tempo. Dado que a alfabetização nasce do contato, a sociedade indígena tem de conhecer na sua complexidade o que ela representa e “[...] pode ser

³⁴ (EMIRI MONSERRAT, 1989); (MONTE, 1984).

instrumento de assimilação, mas também pode ser de afirmação étnica”, de acordo com Meliá (1979, p. 74).

Entretanto, “[...] se pode dizer que a alfabetização deverá se iniciar na língua indígena. Em raras situações, a alfabetização deverá ser em português” (MELIÁ, 1979, p. 75). A nosso ver, essas raras situações em que a alfabetização deverá acontecer em português é no caso de a comunidade não ser mais falante da língua indígena e a língua portuguesa se tornar a primeira língua do povo. Sobre o bilinguismo e o papel da escrita entre os índios, Meliá reuniu alguns exemplos de como os índios interpretaram inicialmente a escrita e os livros trazidos pelos colonizadores:

Quase tão temível e tão terrível como as armas de fogo que feriam e matavam à distância, foi visto, não sem razão, o papel escrito, que levava e lançava palavras de vida-morte a distância ainda maiores. (...) Os Guarani-Chiriguano chamaram o papel de *tupã pire* - pele divina ou feiticeira (xamânica). Para designar a letra, os Yanomami usam a palavra *kanasi*, que quer dizer ‘vestígio, cadáver, restos, sinal e indício’. De fato, a escrita poderá ser tudo isso: cadáver de uma palavra morta; os restos e desperdícios de vocábulos vazios, mas também o vestígio da memória, o indício de vida futura, um sinal de luta (MELIÁ, 1979, p. 90-91).

Nesse contexto histórico, também surgiram publicações como resultado das primeiras experiências de projetos e encontros de formação de professores indígenas nos estados: Acre, Roraima, Amazonas, assim como em Manaus, no período de 1977 a 1988. Em consequência, houve um conjunto de seminários e encontros realizados por diferentes pesquisadores³⁵, tendo como centro de discussões a educação escolar indígena escrita, povos indígenas, oralidade, escrita e alfabetização indígena.

A publicação do livro “*A conquista da Escrita*”, organizado por Emiri e Monserrat (1989), traz significativas contribuições tanto para a mentalidade da época quanto da atual sobre como a alfabetização deveria ou deve acontecer. Essas publicações já evidenciaram um trabalho de *alfabetização bilíngue*, com professores indígenas assumindo o ensino, de forma a buscar a valorização das línguas indígenas em uma perspectiva intercultural.

A professora Nietta Lindemberg Monte (1984; 1992) relata uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Acre com a implementação do

³⁵ Emiri; Monserrat (1989); Monte (1984); Silva; Azevedo (1995); Teixeira (1995); Grupioni (1997) e Braggio (1984).

Projeto de Educação Indígena. Dentre as ações desenvolvidas, Monte (1984, p. 4), descreve que as ações contemplam “a elaboração de currículo intercultural e bilíngue e produção de materiais didáticos elaborados pelos professores indígenas, alunos e assessores”, uma atividade promovida pela Comissão Pró-Índio e pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Acre.

Monte (1984) esteve na coordenação do projeto³⁶ “*Uma Experiência de Autoria*”, da Comissão Pró-Índio do Acre, que consistiu em alfabetizar em língua portuguesa alunos/monitores de seis diferentes etnias, para trabalhar posteriormente nas aldeias, atendendo à necessidade imediata dos povos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita para facilitar a comunicação com a sociedade não indígena.

Os povos indígenas apresentam diferentes realidades linguísticas. Há aqueles que sua primeira língua é o português e a segunda é a língua indígena. Há outros que sua primeira língua é a indígena e a segunda é a língua portuguesa. Também há povos que não são falantes da língua indígena em decorrência das situações colonizadoras, para as quais foram submetidos desde o contato. Uma delas decorre de o povo ser quase inteiramente extinto, não havendo mais falantes da língua indígena.

Entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, indigenistas, antropólogos, etnólogos, etno-historiadores e linguistas, por exemplo, Emiri; Monserrat (1989); Monte (1984); Silva & Azevedo (1995); Teixeira (1995); Grupioni (1997); Braggio (1984); Neves (2009); Faustino, (2006); Menezes (2016); Rodrigues (1981); Lea (1981); e Naraykopega Suruí (2015), é unânime a compreensão de que a necessidade de alfabetização é uma realidade do contato, ou seja, produto de uma situação em que os indígenas passam a participar, ainda que oprimidos inicialmente por um grupo social mais amplo, no qual o domínio da leitura e escrita é um fator de poder. Nesse sentido, a função do professor alfabetizador nas sociedades indígenas é mais complexa.

A partir dessas considerações, sobretudo do(s) significado(s) da alfabetização no contexto das sociedades indígenas de tradição “ágrafa” das experiências de aquisição da leitura e escrita inicial na escola indígena e da correspondência com a

³⁶ O trabalho do projeto atingiu trinta aldeias em 17 áreas do Acre e regiões fronteiriças, envolvendo nove nações: Kaxinawá, Katukina, Mâxinéri, Jamináwa, Yawanawá, Apurinã, Kulina e Poyanáwa.

oralidade, foi que fundamentamos nos postulados e contribuições teóricas da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) no decorrer da seção quatro desta tese.

Assim, visando ampliar a compreensão sobre a alfabetização intercultural na escola indígena, o presente estudo objetiva investigar como tem acontecido a aquisição da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das escolas municipais indígenas Zoró *Pangyjej*, em Mato Grosso, a partir das narrativas dos docentes indígenas, análise documental dos cadernos escolares das crianças em processo de alfabetização, aliada à observação em sala de aula.

Alguns dados já obtidos apontam que os primeiros ensaios iniciais com a linguagem escrita na escola indígena Zoró *Pangyjej* têm acontecido por intermédio da relação oral/escrito. Empiricamente, é possível afirmar que esse processo de alfabetização se dá a partir da realidade das crianças, algo bastante significativo para a compreensão e aprendizagem delas, perspectiva que se aproxima da proposta construtivista³⁷ (FERREIRO, 1987).

Com base na perspectiva teórica, nos pressupostos e descobertas da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, que se dedicou a estudar as crianças em processo de aquisição da linguagem escrita e levou a concluir que elas desenvolvem um papel ativo no aprendizado, conseguimos um embasamento para a construção e sistematização da discussão da pesquisa de campo, com possíveis análises dos cadernos escolares das crianças Zoró *Pangyjej*, além de considerar que a alfabetização é uma forma de se apropriar da construção e usos sociais da escrita.

A pesquisa, a metodologia e a divisão da tese

Ao considerar que a escrita é um dos instrumentos de empoderamento no contexto de pós-contato com a sociedade não indígena (NEVES, 2009), destacamos a importância desta pesquisa, que se propõe a estudar sobre a aprendizagem da leitura e escrita na escola indígena em uma perspectiva da educação intercultural, da qual a oralidade, escrita e a educação bilíngue são consideradas categorias relevantes que compõem os estudos sobre alfabetização intercultural.

³⁷ O construtivismo não é um método de leitura e escrita, mas uma perspectiva teórica psicológica e filosófica sobre os processos de aprendizagem e de conhecimento em geral (TEBEROSKY, 2020, p.15).

Em face desse contexto de demandas surgidas em função das relações interétnicas e estabelecidas no contexto social, a escola se tornou um instrumento necessário às comunidades indígenas, no entanto há inúmeros questionamentos em relação ao papel que a escrita desempenha atualmente na escola indígena ou deve desempenhar na perspectiva de cada povo.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral investigar como ocorre o processo de aquisição da língua escrita na escola indígena *Pangyjej*, a partir da análise dos cadernos das crianças indígenas em processo de alfabetização inicial, aliada à observação do contexto de sala e entrevistas com docentes sobre o fazer pedagógico. No entanto, cabe mencionar, aqui, algumas reflexões que têm permitido entender melhor, a partir de certos elementos, como isso tem acontecido; para tanto, valemo-nos das seguintes indagações: de que forma essas crianças estão se apropriando dos saberes da escrita e da leitura? Como constroem esse conhecimento no contexto em que a aquisição da linguagem escrita envolve, também, conhecimentos de outras línguas e culturas? Qual é a realidade das crianças Zoró *Pangyjej* na aldeia? Que necessidades exigem o uso das práticas da leitura e da escrita em língua indígena e língua portuguesa? Quais relações existem entre a língua escrita e a oralidade? Quais são as demandas da escola e da aldeia quando se referem à aquisição da linguagem escrita? Quais demandas de ordem prática as crianças em processo de alfabetização apresentam? Em que perspectiva os professores alfabetizam na escola? Há outros suportes para escrita e leitura inicial além do quadro, caderno e livro na escola/aldeia?

Portanto, estas são mais questões com vistas à compreensão do processo de aquisição da língua escrita na escola Zoró *Pangyjej*. O desafio, sobretudo, é entender o papel dos sujeitos e suas interações com esse objeto. Todavia, de algum modo, direciona e nos permite compreender a alfabetização mais próxima da perspectiva daqueles que vivenciam.

Para alcançar o objetivo central da pesquisa, que é investigar como ocorre esse processo na escola indígena, avaliamos como adequada a investigação qualitativa por representar um conjunto de estratégias de pesquisa e, de acordo com Godoy (1995), por entender que, “[...] um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte [...]”. (GODOY, 1995, p. 21). Consideramos as técnicas de pesquisa que se aproximam da pesquisa do “*tipo etnográfica*” de Marli André (2012), segundo a autora, atualmente, são realizadas pesquisas do “tipo

etnográfica” no contexto escolar, utilizando-se dos mesmos instrumentos da *etnografia* (entrevista, análise documental e observação), mas com menor permanência do pesquisador no campo de pesquisa.

O presente estudo se desdobrou em **três momentos**, os quais são evidenciados a seguir.

O primeiro momento considerou a pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008). A pesquisa bibliográfica é realizada por meio de leituras, um recurso que é “[...] desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (GIL, 2008, p. 44), com o levantamento dos referenciais e produções científicas que discutem os aspectos sobre o processo de colonização da região de Rondônia e os impactos para populações indígenas, sistematizados em diversos registros. Dentre eles, a tese de doutorado intitulada “Cultura escrita em contexto indígena” (NEVES, 2009), que também reuniu um conjunto de material de fontes escritas, dialogando com diferentes narrativas a respeito da história regional.

Destaco a tese de doutoramento de Dal Poz (2002), intitulada “Dádivas e dívidas na Amazônia: parentesco, economia e ritos nos Cinta-Larga”, que reúne, entre narrativas, um rico material sobre o processo de colonização da região e as invasões de madeiras, o avanço do agropecuária e o garimpo sobre as terras indígenas nessa parte da Amazônia, entre outras publicações do autor (DAL POZ, 1998; 2004; 2006). Destaco mais três importantes trabalhos, as dissertações de mestrado dos pesquisadores/as: Lisboa (2008), Santos (2014b) e Dias (2017), por reunirem um levantamento de fontes e documentos com registros históricos, arquivos oficiais, registros orais e fotográficos do povo Zoró *Pangýjej*.

No que se refere à pesquisa documental (GIL, 2008), esta foi um procedimento importante que possibilitou o trabalho de busca de documentos históricos, relatórios de viagens de cunho etnológico (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983) e registros institucionais (relatórios oficiais, diários, registro etnográfico, matérias em jornais impressos), dados contidos e arquivados junto ao acervo de dados digitais: *Serviço de Gestão/Biblioteca da Funai (SEBIB/COGEDI/CGGE/DAGES/)*, Serviço de Arquivo do Museu do Índio; *Acervo Digital da Hemeroteca Digital* – Biblioteca Nacional (BNDigital) e Centro Ecumênico de Documentação e informação – CEDI. Registros feitos pelo *Jornal do Brasil* (arquivo CEDI), *Revista Manchete* (1977) e *Jornal Alto Madeira* (on-line) de Rondônia, uma vez que a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, [...]” (GIL, 2008, p. 50).

Sob a perspectiva indígena, ressaltamos importantes contribuições de pesquisas que resultaram em Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, produzidos pelos estudantes indígenas no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (DEINTER/UNIR). Destacamos as monografias de acadêmicos egressos e professores indígenas: Alfredo Sep Kiat Zoró (2014), Agnaldo *Zawandu* Zoró (2015), Ademir Ninija Zoró (2016), Samuel Júnio da Silva Zoró (2018), Fernando MBERURANDÚ Zoró (2019), bem como o trabalho de conclusão de curso em Especialização em Educação Escolar Indígena – PPGEI da UNIR, de autoria da professora indígena Cristiane Ambé Gavião (2017).

Ressalto que, dada a relevância do tema investigado, realizei uma **revisão da literatura** sobre a **temática alfabetização em contexto indígena** no Brasil. Os resultados relativos às pesquisas realizadas em nível de graduação e pós-graduação (teses e dissertações), divulgados em periódicos científicos e dossiês temáticos. Foi com o propósito de ampliar o debate que realizei as buscas pelas produções científicas, embora não tenha aprofundado nas discussões apresentadas nesta versão da tese. Contudo, pretendo apresentar por meio de um quadro e delinear uma possível discussão.

De modo semelhante, apresento, nesta versão, as contribuições de estudos e pesquisas acadêmico-científicas mais recentes, de autoria indígena e não indígena, realizadas no contexto amazônico, por sistematizar um conjunto de reflexão que auxilia a pensar como acontece o processo de aquisição da leitura e escrita na escola indígena frente às novas demandas.

Entre essas experiências que envolvem o ler e escrever na escola indígena, em que as crianças indígenas são monolíngues e/ou bilíngues, destaco a pesquisa realizada por diferentes pesquisadores(as): os *Arara-Karo* e *Gavião-Ikolen* (NEVES, 2009), *Suruí-Paiter* (NARAYKOPEGA SURUI, 2015), *Amondawa* (NUNES, 2018) e os *Kaingang* (BRAGGIO, 1989; MENEZES, 2016).

O segundo momento se refere à **pesquisa de campo**, com as contribuições dos procedimentos da abordagem etnográfica em educação, denominada *Pesquisa do “tipo etnográfica”* pela pesquisadora Marli André (2012)³⁸. Envolve a prática de observação em sala de aula na aldeia.

³⁸ Os primeiros trabalhos publicados no Brasil sobre o uso da abordagem etnográfica em educação são da pesquisadora Marli André (ver especialmente André, 1978).

O **terceiro momento da pesquisa** contemplou as coletas de dados e os registros em diário de campo. Foram realizadas **entrevistas** semiestruturadas com os professores indígenas, orientador da cultura Zoró, registros fotográficos dos cadernos escolares das crianças e de outros materiais didáticos utilizados.

A pesquisa de campo teve anuência das lideranças da comunidade Zoró *Pangyjej*, professores(as) indígenas, Comitê de Ética por meio da CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa –, Parecer nº 3.123.061/2019 e do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa –, Parecer nº 3.036.360/2018 e junto à FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Definimos como local da pesquisa de campo o contexto indígena Zoró *Pangyjej*. A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais indígenas de Ensino Fundamental da T.I. Zoró. São elas: 1) *E.M.I Zawayt Wāwā* – Anexo I, aldeia *Anguj Tapua*; 2) *E.M.I Zawā Kej Alakit* – Sede, aldeia *Zawā Kej*; 3) *E.M.I Zawayt Wāwā* – Sede – aldeia *Bubyrej*; 4) *E.M.I Dabekut Puj* – Anexo II, aldeia *Pawānewa*; e 5) *E.M.I Zawayt Wāwā* – Anexo III, aldeia *ZapWup*. A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto de 2018 a outubro de 2019.

A sociedade Zoró *Pangyjej* tem, aproximadamente, 711 pessoas; são dados mais atuais obtidos via SESAI (2014). No contexto do povo Zoró *Pangyjej*, ofertam-se as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil *Pangyjej*, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, os estudantes do povo Zoró não precisam necessariamente se ausentar da T.I para cursar o ensino médio na escola urbana. Os professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) são todos professores(as) indígenas. Apenas no ensino médio há professores não indígenas nos componentes curriculares em que não há indígenas com formação/licenciatura na área, a exemplo dos componentes curriculares Química e Matemática. Somente o ensino médio na aldeia funciona em regime de alternância, com programação, para que, no ano letivo, ocorra em sete sessões escolares alternadas de acordo com o PPP da escola Zoró *Pangyjej*.

Embora se trate de uma pesquisa junto a um povo indígena, não se realizou uma descrição densa da cultura geral do povo Zoró *Pangyjej*, tal como uma pesquisa etnográfica faria em Antropologia. Estudos etnográficos, nesse sentido, já foram realizados junto aos Zoró *Pangyjej* por Gambini (1983); Brunelli (1986/1987) e Dal Poz (1991; 2004), os quais foram utilizados como referências.

Esta tese foi organizada em quatro seções, que buscam se complementar em sequência. A primeira seção intitulada: “A COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA E

NOROESTE DE MATO GROSSO: REPERCUSSÕES E (RE) EXISTÊNCIAS INDÍGENAS” se refere ao processo de colonização do estado de Rondônia e do Noroeste de Mato Grosso. Para isso, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, na qual buscamos por documentos oficiais de fontes históricas disponíveis nos acervos digitais, como Cedoc, CEDI, *Armazém*, Acervo do *Jornal Alto Madeira*, entre outros documentos e imagens da época. Para esta seção, também nos valem da leitura de trabalhos e pesquisas acadêmicas (monografias, dissertações e teses) de autoria de diferentes pesquisadores, pesquisadoras, antropólogas, a saber: D. Meirelles (1979; 1983), Mindlin (1979; 1983), Junqueira (1983; 1984), Silva (1984), Matias (1998), Prates (1983), Martins (1979), Perdigão e Basségio (1992), Teixeira e Fonseca (2001), Silva (1984), Neves (2009) e os registros históricos realizados por Martins (1979).

Na segunda seção intitulada: “ZORÓ PANGÏJEJ: ENTRE REGISTROS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS NA PERSPECTIVA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA”, buscamos reunir as primeiras fontes de informações e pesquisas junto ao *PangÏjej*, das quais destaco, aqui, os estudos sistematizados em documentos, relatórios e diários etnográficos realizados por antropólogos (GAMBINI, 1983; 1984; 1987), registros linguísticos (TRESSMANN, 1994), registros institucionais – relatórios oficiais (A. MEIRELLES, 1977), (GAMBINI, 1983) (BRASIL, FUNAI, 1978), (BRUNELLI, 1989), bem como laudos periciais histórico-antropológicos (DAL POZ, 1995; 1998; 2000), (D. MEIRELLES, 1983), (COIMBRA, 1994), registros escritos e fotográficos inéditos do Jornalista Cesarion Praxedes (1977) e, por último, os estudos mais recentes que registram a educação escolar entre os *PangÏjej* (SANTOS, 2014b), (LISBOA, 2008) e (DIAS, 2017).

A terceira seção intitulada: “ANTECEDENTES HISTÓRICOS: POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO” foi elaborada tomando como base a pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições e reflexões feitas por diferentes pesquisadores e pesquisadoras sobre a trajetória e o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, de modo a destacar elementos da herança do processo de alfabetização com povos indígenas – até as atuais políticas da educação no Brasil. Recorreremos, também, aos aspectos e antecedentes históricos, políticos e legais da educação escolar indígena, a partir de diferentes fases: *Educação Indígena*, *Educação para Índios* e *Educação Escolar Indígena*. Para isso, utilizamos como referencial teórico os autores: Neves (2009); Gruppioni (2001); Silva & Azevedo

(1995); Meliá (1979); Faustino (2006); Rodrigues (2005) e Menezes (2016); Kawal Ferreira (2001); Grupioni (1994) e Bergamaschi (2010). Buscamos reunir, nesta seção, as diferentes concepções de educação indígena (processo próprio de aprendizagem), apresentadas na perspectiva de cada etnia, com base em narrativas orais de diferentes povos de Rondônia, a partir dos registros em trabalhos acadêmicos (artigos e TCCs) de autoria indígena: Namalota Surui (2020), Naraykopega Suruí (2015), Palavh Gavião (2019), Ambé Gavião (2015), Armando Jabuti (2015), *Zawandu Zoró* (2015), Kappiar Gavião (2015), Ninija Zoró (2016) e Sandra Arara (2015). Apresentamos, ainda nesta seção, as pesquisas realizadas que sistematizaram as experiências de alfabetização intercultural construídas nas escolas indígenas dos povos *Arara Karo*, *Gavião-Ikolen*, *Zoró Pangyjej Suruí-Paiter* e *Amondawa*.

A quarta seção é intitulada: “EXPERIÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA”. Nela, evidenciamos uma discussão relacionada à alfabetização em uma perspectiva intercultural, a partir dos projetos de formação de professores indígenas (Programa IAMÁ e Projeto Açaí) de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, que foram fundamentais para a institucionalização da educação escolar indígena em Rondônia. Em seguida, apresentamos as pesquisas acadêmicas que conduzem, de igual modo, as discussões sobre experiências que envolvem o ler e escrever na perspectiva do povo Gavião-Ikolen (NEVES, 2009), Arara-Karo (NEVES, 2009); *Suruí-Paiter* (NARAYKOPEGA SURUI, 2015), *Amondawa* (NUNES, 2018) e Zoró (ANTUNES, 2015).

A quinta seção é intitulada: “O SURGIMENTO DA ESCOLA E ESCRITA NA TERRA INDÍGENA ZORÓ: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO PRIMEIRO PROFESSOR INDÍGENA”. Nela, temos o objetivo de historiografar o surgimento da escola e da língua escrita na T.I. Zoró, povo este que foi um dos últimos *Tupi-Mondé* a serem contatados para uma experiência com a educação escolar, diferentemente dos demais povos. Esta seção foi sistematizada a partir da narrativa do primeiro professor indígena *Waratan Zoró*, que, hoje, continua sendo professor, uma liderança indígena e atual presidente da APIZ.

Apresentamos, também, a organização pedagógica e curricular, a partir do Projeto Político-Pedagógico de Educação Básica Intercultural da Escola Zoró que orienta a educação infantil, o ensino fundamental e médio na T.I Zoró.

A sexta e última seção é intitulada: “AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA *PANGÏJEJ*: O QUE REVELAM OS CADERNOS DAS CRIANÇAS E O QUE EVIDENCIAM AS OBSERVAÇÕES E AS NARRATIVAS DOCENTES?”. Nela, apresentamos os resultados da pesquisa e os dados obtidos refletem o contexto atual das escolas municipais indígenas que atendem crianças indígenas *Zoró PangÏjeje* nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano) nas escolas municipais da T.I. Zoró.

Os dados obtidos foram por meio de observações em sala de aula, a partir das técnicas de registro de campo (anotações em diário de campo), registros fotográficos, conversas informais, entrevistas com os professores e professoras indígenas, coleta, registro e análise de dez (10) cadernos escolares (amostras de escritas) das crianças *Zoró PangÏjeje* em processo de alfabetização. Recorremos, também, ao planejamento didático-pedagógico docente, PPP da escola e registros de materiais didáticos utilizados, com o desígnio de complementar as informações sobre esse processo educativo.

No entanto, há outras demandas que estão presentes na aldeia e na escola, por exemplo, a discussão por parte de alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, que reivindicaram dos próprios professores alfabetizadores a necessidade de incluir, na alfabetização, o ensino da língua portuguesa já nos anos iniciais, por acreditarem que as crianças, quando acessarem os anos finais do ensino fundamental, terão menos dificuldades de aprender os conteúdos curriculares.

Embora sejam monolíngues, falantes do *PangÏjeje*, a vivência se materializa no contexto da aldeia e, fora dela, há demandas e situações existentes da cultura escrita intercultural, veiculando-se por meio de suporte digital, como smartphones, computadores e Tvs, bem como a função comunicativa de diferentes textos escritos impressos, encontrados em brinquedos, livros didáticos, rótulos, embalagens, roupas, placas e cartazes publicitários presentes na aldeia.

Diante dessas questões, problematizamos: como as crianças *Zoró PangÏjeje*, monolíngues, dos anos iniciais do ensino fundamental, em processo inicial de escolarização, aprendem a ler e escrever na escola, considerando as demandas internas e externas do mundo contemporâneo?

Os cadernos escolares das crianças, aliados às narrativas docentes indígenas e às observações, contribuíram para que pudéssemos entender como ocorre esse processo educativo na escola. É interessante ressaltar que as experiências dessa sociedade, a qual envolve o ler e o escrever em língua indígena, são recentes,

considerando que os Zoró foram contatados em 1977, conforme registros (PRAXEDES, 1977; MEIRELLES, 1977), significando que o encontro deles com a escrita foi após esse período, ou seja, significa afirmar que esse encontro corresponde há um pouco mais de quatro (4) décadas. Por fim, têm-se as possíveis conclusões a partir dos dados obtidos na escola indígena da T.I. Zoró.

1. A COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA E NOROESTE DE MATO GROSSO: REPERCUSSÕES E RE-EXISTÊNCIAS INDÍGENAS

Esta seção aborda o processo de colonização que compreende dois estados conhecidos, hoje, como Rondônia e Mato Grosso, bem como as consequências desse processo para as diferentes populações indígenas que aqui vivem. Para isso, recorreremos aos registros históricos, às reflexões e estudos de historiadores e pesquisadores que discutem esse processo colonizatório em uma perspectiva crítica: Teixeira e Fonseca (2001); Matias (1998); Meirelles (1983; 1977; 1983); Becker (1990); Perdigão e Basségio (1992).

Dos resultados desse processo e das consequências irreparáveis às populações indígenas da região, recorreremos aos estudos realizados por: Dal Poz (1999; 2002); Martins (1979); Paula (2008), Neves (2009), Santos (2014b); Dias (2017) e Lisboa (2008).

Segundo o levantamento populacional de migrantes em Rondônia, realizado nas décadas de 70 e 80, mais de 243.462 mil pessoas foram cadastradas pelo Núcleo Responsável Estadual por Migrações (NURE-MIGR), conforme registros feitos por Prates (1983).

Outros registros feitos por Teixeira (2001), Fonseca (2001) e Matias (1998) confirmam os dados, demonstrando que havia um fluxo migratório intenso após a abertura da BR 364; levadas e levadas de migrantes começaram a chegar ao estado de Rondônia atraídos pelas propagandas do governo brasileiro, que objetivou a ocupação da Amazônia.

Resultado de um longo processo, a região foi sendo ocupada e isso evidenciou os diferentes mecanismos e estratégias governamentais para atrair pessoas para os estados que compõem a região amazônica. Em Rondônia, os movimentos migratórios estão intimamente relacionados aos chamados “ciclos de desenvolvimento” (NEVES, 2009). Com os seringais que instalaram na região, sobretudo um pouco antes e durante a ditadura civil-militar, com a comissão Rondon, depois os “ciclos de desenvolvimentos” e, mais tarde, com a abertura e a pavimentação da BR 364, as populações indígenas reduziram drasticamente conforme registros (DAL POZ, 1991; 2004); (OPAN/CIMI, 1987); (PRATES, 1983); (LEONEL, 1996); (MALDI, 1989; 1991; 1997), (MINDLIN, 1983); (JUNQUEIRA, 1983; 1984); (NEVES, 2009).

Com isso, a invasão de terras indígenas em Rondônia era constante, as ameaças e os conflitos eram recorrentes (MARTINS, 1979). Sob a perspectiva

indígena, vale ressaltar as importantes contribuições de pesquisas produzidas por estudantes e pesquisadores indígenas no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, campus Ji-Paraná. Dentre outros trabalhos, destacamos a monografia produzida pelos seguintes acadêmicos e acadêmicas egressos/as: Alfredo Sep Kiat Zoró (2014), Agnaldo *Zawandu* Zoró (2015), Ademir Ninija Zoró (2016), Samuel Júnio da Silva Zoró (2018), Fernando MBERURANDÚ Zoró (2019), bem como o trabalho de conclusão de curso em Especialização em Educação Escolar Indígena – PPGEI³⁹ da UNIR, de autoria da professora indígena Cristiane Ambé Gavião (2017).

Evidenciamos, também, as dissertações de mestrado produzidas por professores pesquisadores indígenas no âmbito de diferentes Programas de Pós-Graduação, de autoria dos seguintes pesquisadores indígenas: Zacarias Kaapiar Gavião (Mestrado Profissional em Educação – UNIR, 2019), Francisco Oro Waram (Mestrado em Geografia – UNIR, 2019), Luiz Meliwana Suruí (Mestrado Profissional em Educação – UNIR, 2019), Joaton Suruí (Mestrado Profissional em Educação – UNIR, 2019) e Iran Kav Sona Gavião (Mestrado em Linguística pela UNB, 2018).

Além da revisão bibliográfica, recorreremos à pesquisa documental de fontes primárias, contemplando, prioritariamente, relatórios etnológicos oficiais, microfilmes, documentos do órgão indigenista, notícias e imagens dos Zoró veiculadas em jornais impressos da época do contato, cujo material está localizado na Biblioteca *Curt Nimuendaju* (FUNAI), acervo da Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional), Acervo ISA, Acervo *CEDI* e Jornal Alto Madeira.

Exploramos os Serviços de Arquivos do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, principalmente os microfilmes do acervo do Serviço de Proteção aos Índios, 1910 a 1967, bem como, no Departamento de Documentação da FUNAI (SEBIB/COGEDI), o acesso a documentos de conteúdo digital na base de dados que detém os processos de identificação das TIs e os relatórios de atividades do órgão indigenista federal (registros históricos institucionais) do SPI/FUNAI.

³⁹ Refere-se ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Educação Escolar Indígena (PPGEI) oferecido pelo Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no campus de Ji-Paraná. O curso é presencial e gratuito. Foi criado em 2016 e aprovado conforme Resolução nº 477/CONSEA/UNIR, em 18 de abril de 2017. O objetivo é contribuir com a formação continuada de docentes indígenas, em nível de especialização, visando à promoção de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural, tendo como público-alvo profissionais indígenas que estejam atuando na educação escolar indígena e que sejam portadores de diploma de curso de nível superior (DEINTER, PPGEI, 2020) Fonte: <http://www.ppgei.unir.br/arquivo>.

Ainda para esta subseção, apoiamo-nos em registros escritos de Teixeira e Fonseca (2002), Silva (1994), Oliveira (1992; 1993), Meirelles (1983), os quais evidenciam a história do povoamento da região, antigo território do Guaporé, hoje, atual estado de Rondônia.

É importante destacar que o nome Rondônia foi reportado pela primeira vez em registro escrito no ano de 1917, no livro intitulado: “Rondônia”, de autoria de Edgard Roquette-Pinto⁴⁰. A obra⁴¹ é dedicada ao militar Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, o idealizador do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, “figura mítica do Brasil republicano”, distinguindo-se, principalmente, o sentido que “Rondon atribuía à questão indígena, ou seja, como questão de responsabilidade do Estado brasileiro traduzida na ideia guia de tutelar e proteger o índio” (PINTO, 2009, p. 557).

Na obra, Roquette-Pinto expressou uma incontestável busca do que chamou “a vida dos seus homens primitivos, índios e os sertanejos”, ao descrever como sendo “um povo magro e feio e homens doentes” (ROQUETTE-PINTO, 1919, p. 2).

A antropologia expedicionária de Roquette-Pinto se inclinou para descrever as condições das populações indígenas. Além da etnografia indígena, a obra trata da etnografia do sertanejo, ao abordar os seringueiros desse outro sertão, que é a região amazônica. O sertanejo seringueiro era aquele que construía os povoados pelo seu apreço à terra; o “matuto”, como era chamado, tratava-se de um desbravador de terras, descobridor de rios e cachoeiras (ROQUETTE-PINTO, 1919).

Sobre os Pareci e Nambikuára⁴², localizados na Serra do Norte em Mato Grosso, o antropólogo registra as contribuições da Comissão Rondon:

A obra científica e social de Rondon não pode ser assás admirada; este livro dará pallida demonstração de tal asserto. Em cinco annos de trabalho elle conquistou, pacificamente, alguns milhares de quilômetros quadrados, agora em condições de fácil valorização. De cada índio, cuja ferocidade não era lenda vã, e cuja animosidade sacrificou tantos homens, fez um amigo.

[...]

Agora mesmo, os machados de pedra não existem mais na Serra do Norte; cada índio já possui machado de aço. Riem-se até os *Nambikwara* d'aquelle venerável instrumento que, há dois ou três annos, era elemento fundamental de sua vida, derrubando mel e fazendo roçadas. (ROQUETTE-PINTO, 1919, p. 2-3).

⁴⁰ Médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

⁴¹ O livro Rondônia passou a ser considerado pelos estudiosos e especialistas uma notável contribuição aos estudos etnográficos.

⁴² “Os índios da Serra do Norte foram descobertos pelas Expedições Rondon, a partir de 1907, no Vale do Juruena e, depois, em toda a Cordilheira” (ROQUETTE-PINTO, 1919, p. 308).

Roquette-Pinto, ao final do livro “Rondônia”, defende a necessidade de proteção ao índio, por ser impossibilitado de se tornar cidadão:

[...] nosso papel social deve ser simplesmente proteger sem procurar dirigir, nem aproveitar essa gente. Não há dois caminhos a seguir. Não devemos ter a preocupação de fazê-los cidadãos do Brasil. Todos entendem que o índio é índio; brasileiro é brasileiro.

[...]. Além disso, temos, para com os índios, a grande dívida, contraída desde os tempos dos nossos maiores, que foram invadindo seu território, devastando sua caça, furtando o mel das suas matas, como ainda agora nós mesmos o fazemos. O direito é um só. Quem, a pretexto de civilizar, esmaga *tribus* e nações, que sempre viveram independentes, prática política perigosa para si mesmo; porque a moral dos conquistadores nunca teve outra razão (ROQUETTE-PINTO, 1919, p. 303).

Essa diretriz esteve presente na origem do SPI, órgão que permaneceu em atividade até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio. Roquette-Pinto participou, ativamente, como antropólogo a serviço do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Registrou, por meio de fotografias, desenhos, ornamentos e artefatos produzidos pelos índios do Mato Grosso e da Serra do Norte, os ritos e as práticas alimentícias mostradas, além da utilização da plumária e as manifestações de dança guerreira (TACCA, 2001).

Ao sair dos registros de Roquette-Pinto, para os registros históricos disponíveis nos acervos do SPI/FUNAI, estes dão conta que a colonização da região de Rondônia teve início ainda no período colonial, já no final do século XVII. Com as missões jesuíticas ao longo do Rio Madeira e com as descobertas de ouro nos afluentes do Rio Guaporé a partir de 1732, seguidas pela fundação da Capitania de Mato Grosso em 1748 (atual estado de Mato Grosso), essa Capitania abrangia a maior parte das terras que, hoje, integram o estado de Rondônia.

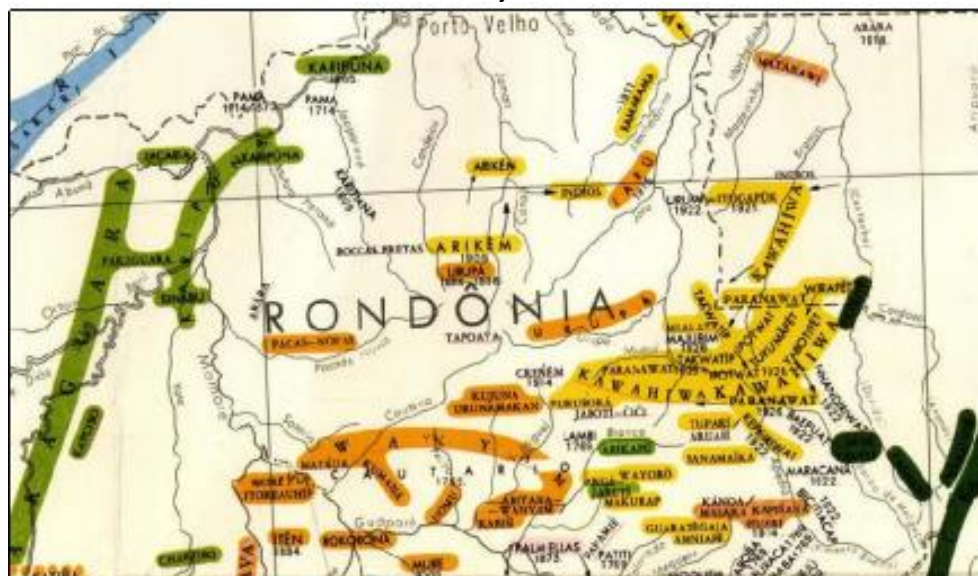
A região fora visitada, a partir do século XVI, por alguns poucos bandeirantes paulistas, vindos da Capitania de Mato Grosso, e por padres missionários (OLIVEIRA, 1992). No século XVII, os colonizadores portugueses que estiveram na região buscavam riquezas minerais e estabeleceram uma nova rota de comércio.

Os jesuítas espanhóis também vieram com o intuito de implementar missões religiosas. A ocupação da região aconteceu, principalmente, nas margens dos rios

navegáveis (Guaporé, Mamoré e Madeira), evitando-se os rios encachoeirados. Os colonizadores tampouco se arriscaram no interior e nos afluentes dos rios principais.

Com a pretensão de seguir esses passos, mais tarde, observa-se que as movimentações migratórias aconteceram predominantemente pelos rios. Por meio dos estudos de Santos (2014a), encontramos o mapa etno-histórico do Brasil, organizado pelo etnólogo germano-brasileiro *Curt Nimuendajú*. O Mapa 1, em destaque, apresenta o estado de Rondônia, o processo migratório e o contato com os povos indígenas da região.

Mapa 1. Trecho do mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes de Curt Nimuendajú⁴³



No século XVII, Portugal e Espanha se empenharam na ocupação da região centro-oeste por meio de inúmeras expedições destinadas a marcar os limites territoriais, tendo, assim, contatos ocasionais com os índios. A Coroa Portuguesa realizava operações na região do Alto Madeira e no Vale do Guaporé, com bandeirantes e jesuítas, em busca de jazimentos auríferos e “drogas do sertão” (MATIAS, 1998, p. 117).

Todavia, devido às dificuldades de acesso, grande parte dessa região ainda permaneceu desconhecida por muito tempo (NÓBREGA, 2008; TEIXEIRA, 2001; FONSECA 2001). Segundo Mauro Leonel (1995), a primeira expedição feita pelo rio Madeira ocorreu no ano de 1723; outros, ainda tomando como base os dados do

⁴³ Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14278mapa.pdf>.

capitão-tenente do Amazonas, disseram que esta aconteceu em 1725, pois, até então, só se possuíam vagos registros.

Nessa época, já se tinha notícia da presença de índios que viviam na região. Todas as intervenções que tentavam criar povoamentos permanentes na região fracassaram devido à resistência dos índios; os ataques de índios eram constantes, de modo a aterrorizar vilas e dificultar o comércio, tornando-se um “obstáculo” para a comunicação fluvial e comercial que havia se estabelecido entre os portos de Belém (PA) e de Vila Bela em Mato Grosso (MEIRELLES, 1983; MATIAS 1998).

Lévi-Strauss, em “Tristes trópicos”, descreve esse momento histórico da seguinte forma:

Até época recente, essa região [parte ocidental do planalto, de Cuiabá ao rio Madeira] continuava a ser a menos conhecida do Brasil. Os bandeirantes paulistas do século XVIII praticamente não havia ultrapassado Cuiabá, desencorajados pela desolação da paisagem e pela selvageria dos índios (LÉVI-STRAUSS, 2009 [1957], p. 235).

Com essas incursões, os índios iam sendo catequizados, tornando-se “civilizados”. É possível observar, nos relatos do missionário Vitor Hugo (LEONEL, 1995), alguns fatores que explicam o fracasso das tentativas de colonização da região até o início do século XVIII. Dentre eles, os obstáculos naturais (rios encachoeirados) e a grande resistência dos índios retardaram o processo de colonização, que só veio a se fortalecer no final do século XIX, com uma nova fase de exploração econômica que também intensificou o contato interétnico.

No livro “Memória Sertanistas: Cem anos de Indigenismo no Brasil”, do jornalista Felipe Milanez, o ex-servidor da Funai Fiorello Parise relata que missionários da MNTB contataram muitos povos indígenas na Amazônia à revelia da Funai, provocando surtos de gripe e malária que causaram muitas mortes entre os indígenas.

Ligeiramente, foi acontecendo a ocupação do atual estado de Rondônia; junto a esse processo, conseqüentemente, estabeleceu-se o contato com os indígenas acarretando conflitos, entre outros problemas que marcariam a história desses povos.

1.1 O século XIX e XX: o primeiro ciclo da borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré

A partir da década de 1870, deu-se início à exploração da borracha na Amazônia. No início do século XIX, o declínio do ciclo do ouro provocou o abandono dos núcleos ligados à extração desse minério. Esse quadro se manteve até a segunda

metade do século XX, quando a Amazônia passou a despontar como grande produtora e exportadora de borracha nativa.

O Tratado de Petrópolis, assinado entre Brasil e Bolívia, em 1903, “acordava que o Brasil se compromete com a Bolívia a pagar dois milhões de libras esterlinas e construir uma ferrovia margeando os rios Madeira e Mamoré, para que as terras do Estado do Acre fossem incorporadas ao território brasileiro” (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 299).

O primeiro ciclo foi a construção da ferrovia que ficou conhecida como Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – EFMM. No ponto inicial da ferrovia, surgiu a cidade de Porto Velho (1914), atual capital do estado de Rondônia, e, no ponto final, a cidade de Guajará-Mirim (1928), na divisa com a Bolívia. O principal problema era a falta de opção do governo boliviano em escoar a produção de látex até o Oceano Atlântico; para isso, era necessário construir a ferrovia.

Os registros feitos pelo historiador e sertanista Manoel Rodrigues Ferreira (1960;2005), no livro “A ferrovia do Diabo”, reconstroem a epopéia de uma das mais ambiciosas e trágicas obras de engenharia realizadas no Brasil.

O projeto da ferrovia atraiu o interesse de investidores do mundo inteiro, trabalhadores de mais de 40 nacionalidades vieram se aventurar nos confins da selva amazônica, no atual estado de Rondônia. Poucos retornaram: entre 1872-1912, mais de 1.500 trabalhadores faleceram tentando vencer a selva. Cercada de desastres, ataques de índios e animais ferozes, epidemias, problemas financeiros e muitas lendas, a história da Madeira-Mamoré correu o mundo, e, até hoje, a ferrovia é conhecida como a mais trágica da América (FERREIRA, 2005, p. 12).

A ferrovia foi construída com o propósito principal de escoar a borracha e outros produtos da região amazônica. Cercada de muitos interesses, depois de várias tentativas frustradas, a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré foi efetivamente finalizada entre os anos de 1907 e 1912. Quando de sua inauguração (1912), o preço do látex, no mercado internacional, já entrava em declínio e a tão esperada ferrovia deixou de ter importância estratégica. A construção da EFMM dizimou milhares de vidas e foi, possivelmente, o pior empreendimento já realizado em toda a Amazônia (FERREIRA, 2005; TEIXEIRA; FONSECA 2001).

A Estrada de Ferro foi cercada de contradições, “atos de heroísmo, despreendimento humano e empresarial, fracassos, falências, doenças, mortes,

genocídio indígena, concordatas e ações judiciais que tramitaram em foros nacionais e internacionais” (REIS, 1997, p. 82).

Os diferentes registros históricos⁴⁴ evidenciam que o aproveitamento industrial da borracha silvestre exigia uma produção em larga escala, fomentando o aumento da exportação do látex produzido na Amazônia (os ciclos da borracha), de modo a promover o processo migratório para a região. Tal processo era estimulado por um fator natural: a seca no Nordeste brasileiro.

Essa atividade econômica atraiu dois tipos de povoadores: os seringalistas, donos ou arrendatários de seringais, e os seringueiros, peregrinos oriundos, a maioria do Nordeste, tangidos pela inclemência da seca ou fugitivos da expansão dos latifúndios açucareiros.

Conforme registro feito pelos pesquisadores Francinete Perdigão e Luiz Bassegio (1992, p. 43), no livro “Migrantes Amazônicos – Rondônia: A trajetória da ilusão”, “cerca de oitenta mil nordestinos espalharam-se pela Amazônia rondoniense, através dos rios Madeira, Jamary, Machado (Gy-Paraná), Guaporé e Mamoré”. Sobre as movimentações migratórias e ciclos de desenvolvimento, a ocupação humana decorrente do ciclo da borracha teve caráter duradouro, porém ocorreu de forma disseminada em pequenos e esparsos aglomerados, perdidos na vastidão da floresta. Após o fim do primeiro ciclo da borracha, acentua-se o vazio. O desenvolvimento da região estava vinculado ao “lento processo de uma economia extrativista, totalmente dependente das oscilações do preço que a borracha nativa alcançava no mercado internacional” (FERREIRA, 2005, p. 299).

Por outro lado, os seringueiros ambicionavam somente retornar às suas terras de origem, tão logo adquirirem condições financeiras. Poucos se fixaram na região, além da presença do migrante nordestino nos seringais amazônicos.

Ao atestar essa situação, Berta Ribeiro (1990, p. 104) registrou que houve muita “destribalização de grupos indígenas para atuarem no corte da borracha, o que provocou, além de um velado processo de escravidão, a dizimação de inúmeras etnias em virtude de doenças transmitidas pelo contato”.

Em Rondônia, de acordo com os registros feitos pelas pesquisadoras Neves (2009) e Paula (2008), um dos casos emblemáticos foi do povo Arara *Karo*, em que

⁴⁴ (SILVA, 1984; OLIVEIRA, 1992; 1993; REIS, 1997).

sua população foi quase que totalmente dizimada na escravidão para os seringais, que se apropriaram de largas extensões de seu território original.

O realdeamento dos *Arara Karo* ocorreu a partir da ação do Pajé Cicero *Mot Arara*, em 1946, e, nos anos 60, o SPI concluiu e oficializou (NEVES, 2009). Segundo registros, eles tiveram de volta apenas parte de seu território, tendo de dividir o que restou deste com os *Gavião Ikolen*: “antes do contato com o não-indígena, os *Arara* viviam períodos de convivência pacífica com os *Gavião* entremeados por momentos de animosidade” (PAULA, 2008, p. 73).

Uma das preocupações do presidente brasileiro, Afonso Pena, por volta de 1907, era promover a integração do Norte ao restante do país, por intermédio da porção ocidental, visto que, nesse período, havia um grande impulso devido à demanda da borracha nos vales amazônicos.

No início de 1907, o Oficial do Corpo de Engenharia Militar, Cândido Mariano da Silva Rondon, foi convocado pelo então Presidente Afonso Pena para conhecer um novo plano governamental, que tinha por objetivo ligar pelas linhas telegráficas a vasta região do Acre ao restante do Brasil. Era importante consolidar a ocupação daquele território, antes pertencente à Bolívia, recém-conquistado pelo Tratado de Petrópolis (1903), região de grande significado econômico durante o ciclo da borracha na Amazônia (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992).

Essa integração dos vales amazônicos ao restante do país seria a partir das linhas telegráficas. Então, no mesmo ano, foi criada a Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (a conhecida Comissão Rondon), por ato do presidente da República. De acordo com os registros de Dal Poz (1991), o interesse foi planejar e executar a ocupação sistemática e permanente do estado de Mato Grosso e Rondônia. Além de estender o telégrafo, “[...] buscava-se abrir estradas estratégicas, executar trabalhos geográficos, botânicos e mineralógicos, a Comissão Rondon encarregou-se de “pacificar” as populações indígenas em seu percurso” (DAL POZ, 1991, p. 18-19).

Ao ampliar as comunicações e possibilitar a instalação de núcleos de povoamento ao longo das linhas, a primeira etapa de expedição da Comissão Rondon teve como ponto de partida a cidade de Cuiabá. Em Rondônia, a ação da Comissão com o trabalho da implantação das linhas telegráficas foi uma ação que cruzou com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1907-1912). Nessa mesma

perspectiva, a insistência de Rondon, com sua campanha de “contato pacífico”, mapeou as sociedades indígenas na região.

De acordo com Monteiro (2011), essa penetração em território inexplorado, antes desconhecido pela comissão Rondon, exigiu muito anos de trabalhos, ocupados na exploração e na instalação de uma linha telegráfica de interesse estratégico, ligando pela primeira vez, por Cuiabá, a capital federal aos postos fronteiriços do Noroeste.

Atrair e pacificar os índios configurava uma prática preconizada por Rondon desde sua liderança à frente da Comissão que consiste, sumariamente, em estabelecer contato com os indígenas considerados “grupos arredios” de forma pacífica, sem uso da força, ratificando o princípio “morrer se preciso for; matar, nunca” (MONTEIRO, 2011, p. 90).

No entanto, não foi fácil a aproximação entre os indígenas e a equipe de Rondon na construção da linha telegráfica. Ao escrever sobre os índios “Nambikuára⁴⁵”, que vivem no extremo norte de Mato Grosso, Roquette-Pinto⁴⁶ (1975, p. 30) dá informações sobre a fala do próprio Rondon:

Entre as populações indígenas do Brasil nenhum tenha despertado atenção como os índios Nambiquara [...] não eram indiferentes à invasão de suas terras pela coluna Rondon. Não querem a menor relação com os brasileiros, atacam canoas em trânsito para o Pará, tem muito medo de armas de fogos, e não resistem abertamente. O próprio Rondon afirma que: “eu próprio e as minhas turmas de exploração de 1907 e 1908 fomos duas vezes violentamente agredidos a flechadas, pelos altivos guerreiros Nhambiquara, às margens do rio Juruena” (ROQUETTE-PINTO, 1946, p. 6).

Em símbolo da resistência à invasão de suas terras, como relatam Roquette-Pinto e Marechal Rondon, os indígenas atacavam as expedições da linha telegráfica (em alguns casos, resultando em morte de membros da equipe e de indígenas), além de atacar a guarnição dos postos, incendiarem ranchos e destruir balsas. Em terras do estado de Rondônia, não foi diferente, como descreve Dal Poz:

⁴⁵ O nome Nambikuara foi atribuído pelos sertanejos da região. Fonte: Roquette-Pinto (1919, p. 49).

⁴⁶ Em 1907, recebeu convite para participar da Missão Rondon, chefiada pelo então tenente-coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, cujo objetivo era promover a integração do território brasileiro. De volta ao Brasil, no ano seguinte, realizou, em companhia de Cândido Rondon, uma expedição à Serra do Norte, zona compreendida por partes de Mato Grosso, Amazonas, Pará, Acre e Guaporé (atual Rondônia), entre os rios Juruena e Madeira, reunindo dados sobre os índios Parecis e Nhambiquaras.

Os primeiros contatos, nem sempre pacíficos, entre os índios que aí viviam e elementos da sociedade nacional deram-se em torno das estações telegráficas de Vilhena -RO, José Bonifácio, Barão de Melgaço e Pimenta Bueno-RO, inauguradas pela Comissão Rondon entre os anos de 1912 e 1915, quando toda a linha de Cuiabá a Santo Antônio do Madeira entrou em funcionamento. Além dos índios Pareci, que vieram a colaborar na construção e na manutenção da linha telegráfica, e dos Nambikwara, que involuntariamente notabilizaram o chefe da Comissão, os expedicionários haviam encontrado vários povos de língua Tupi em seu caminho: Kepkiriwat, Parnawat, Takwatip, Ipotewat e outros. Como se constatou, a região do alto Madeira era uma imensa província Tupi, concentrando várias de suas famílias linguísticas (DAL POZ, 1991, p. 18).

A construção das linhas telegráficas, a referência da máxima rondoniana, com os trabalhos da Comissão Rondon, resultou em profunda alteração nos quadros da população indígena.

Em 1914, fundou-se às margens do Jamari, afluente da direita do Madeira, em frente à estação de Arikemes, o posto Rodolfo de Miranda, para atender os índios Arikém, mas para lá se deslocaram índios Jarú, Pareci, Tupy, Kepkiriwat, Paaca-Nova, Boca Negra, Caripuna, Corumbiara, Arara, Kaxinawa e até Jauaperi (Arquivos do SPI/Cedoc: microfilme 340).

Os registros históricos e os relatórios de avaliação produzidos forneceram informações de que os Nambikwara, por sua vez, foram forçados por causa da situação gerada a deixar suas aldeias às margens dos rios Roosevelt e Tenente Marques, para se reunirem nas proximidades das estações telegráficas de Vilhena e José Bonifácio. Ainda segundo Dal Poz (1991, p. 19), “este fato, com certeza, facilitou a ocupação da região anos depois pelos povos Tupi-Mondé, em particular os Cinta Larga, Suruí e Zoró, quando vários de seus grupos migraram rumo ao sul”.

Os contatos com os seringais, que se instalaram na região, e com a comissão Rondon reduziram drasticamente as populações indígenas, as quais foram vítimas de doenças, perseguições e conflitos.

1.2 Das estratégias da Comissão Rondon ou *projeto de “branco” para índio?*

Os registros⁴⁷ em relação a atuação do SPI em Rondônia, ou seja, referindo sobre o contato estabelecido pelos agentes do Estado vinculados a programas de colonização estabelecidos no século XX, podem ser encontrados nos relatórios de avaliação disponíveis no acervo CEDI e FUNAI. De forma semelhante, às pesquisas acadêmicas mais recentes têm muito a contribuir na composição dessa discussão, por exemplo, a tese de doutorado de Neves (2009), as dissertações de mestrado de Lisboa (2008), Santos (2014a), Cunha (2017) e Dias (2017), dentre outras. Outrossim, debatem e formulam questionamentos entre outros pontos quanto às políticas indigenistas na Amazônia.

1.2.1 Surgimento do SPI/FUNAI

O nome do órgão oficial indigenista no Brasil surgiu, primeiramente, conforme ata de sua criação, como Serviço de Proteção aos Índios e Localização Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910. Abarcava as tarefas de pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como as de estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja (Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910).

Somente em 1918, por meio do Decreto-Lei nº 3.454, de janeiro de 1918, “as duas atribuições se separaram e a instituição passou a SPI tão-somente” (CPDOC/FGV, 2019, n.p.). Nas primeiras décadas após sua fundação, o órgão oficial “pacificou” quase todos os grupos indígenas que se interpunha ao avanço das frentes pioneiras nacionais (OPAN, 1987).

Os índios, designados como silvícolas, foram incluídos entre os “relativamente incapazes”, mas foi somente em 1928, com a aprovação da Lei nº 5.484, em 27 de junho de 1928, que deu ao SPI⁴⁸ “o direito de legalmente tutelar o *status* jurídico genérico de índio.(CPDOC/FGV, 2019, n.p.).

⁴⁷ Registros (CPDOC/FGV, 2019); OPAN (1987); Arquivos do SPI/CEDOC (1966); Acervo CEDI/ISA e algumas literaturas etnológicas de Leonel, (1996), Maldi (1989, 1991, 1997), Mindlin (1983), Junqueira (1983, 1984) e (Dal Poz, 1991, 2004) discutem, com mais profundidade, a política indigenista da FUNAI.

⁴⁸ A trajetória do SPI demonstraria o desígnio das funções administrativa de Estado, por meio das quais o problema indígena circulou: de 1910 a 1930, o SPI fez parte do então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; de 1930 a 1934, do Ministério do Trabalho; de 1934 a 1939, do Ministério da Guerra, como parte da Inspetoria de Fronteiras; em 1940, voltou ao Ministério da Agricultura e, mais tarde, passou para o do Interior (CPDOC/FGV, 2019, n.p.).

Onze anos depois, em 1939, seria instituído o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), pelo Decreto nº 1.794, de 22 de novembro de 1939, com o objetivo de atuar como órgão formulador e consultor da política indigenista brasileira no âmbito do SPI.

Já por volta de 1950, uma grande parcela dos grupos contatados havia desaparecido, e os que conseguiram sobreviver às epidemias e à violência criadas pela situação de contato, encontravam-se **em estado tão lastimável que comprovou a ineficácia dos propósitos iniciais de proteger os índios**, bem como **atestou seu comprometimento em proteger o avanço do capitalismo inclusive na região Amazônia. Aliaram-se, assim, numa mesma forma social — a do poder tutelar [...]** (CPDOC/FGV, 2019, n.p., grifos nossos).

Embora o Conselho já tivesse sido instituído, não foi o suficiente para sanar os problemas; assim, procedeu-se, então, a inúmeras discussões que se veriam refletidas em um primeiro desenho da FUNAI.

Tais discussões, por sua vez, achavam-se referidas aos contornos institucionais oriundos do indigenismo latino-americano, bem como a movimentos mais amplos, como os encabeçados pela Organização das Nações Unidas (ONU) no pós-guerra, dos quais redundaria a Convenção nº 107, de 26 de junho de 1957, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “sobre a Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semi Tribais de Países Independentes”, só ratificada no Brasil nove anos após, pelo Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966 (CPDOC/FGV, 2019, s.d.).

Durante o governo militar, várias denúncias de corrupção põem em xeque o SPI, que é extinto, criando-se a FUNAI, em dezembro de 1967, tendo sido concebida sob forte influência do contexto político com esse legado administrativo e institucional. A instituição só se efetivaria realmente a partir de 1969, quando encerrado o processo de extinção do então SPI.

Em dezembro de 1973, vota-se a Lei nº 6.001 – Estatuto do Índio, uma regulamentação da legislação brasileira sobre índios em seus aspectos jurídicos e administrativos. O fundamento assimilacionista da legislação se revelava por meio do conceito de integração. Trata-se de uma lei ambígua que, ao mesmo tempo em que, no artigo 47, “*assegura o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas*” e *recomenda que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo”*, no artigo 50, esclarece que a educação “*será orientada para a integração na comunhão nacional*” (FUNAI, 1983, p. 17). Para o órgão tutor, “o índio deve ser forçosamente

integrado à sociedade nacional, e a ação indigenista da FUNAI vai ser coerente com essa visão, que amadurece e se consolida em um projeto de ‘branco para índio’” (OPAN/CIMI, 1987, p. 27-28).

Em tese, o extinto SPI não foi capaz de evitar a dizimação física de muitos povos indígenas e evitar as invasões, e a FUNAI, com sua política assimilacionista, continuou o trabalho por alguns anos, adotando como estratégia a homogeneização da diversidade, de maneira a reforçar as relações de poder.

A seguir, apresentaremos algumas situações em que o próprio Marechal Cândido Rondon, quando esteve à frente do antigo SPI, realizava suas expedições na Amazônia, a fim de “atrair e pacificar” os índios ao adotar diferentes estratégias. Embora Lévi Strauss (1957) registre que o próprio Rondon demonstra, em diversas situações, que era possível entrar em contato pacífico com os índios da região, há outras narrativas, inclusive de muitos indígenas e de historiadores, que contrariam essa figura apresentada como pacífica e gentil de Marechal Rondon.

Nessa perspectiva, o jornalista e escritor Rubens Valente descreve em “Os fuzis e as flechas: histórias de sangue e resistência indígena na ditadura”, publicado em 2016, o método adotado nas expedições realizadas para atrair, “pacificar” e “amansar” os índios, desde os tempos do Rondon, que comandava uma frente de atração, a qual funcionava assim:

Os **sertanistas distribuíam presentes aos índios**; esperava-se que estes passassem a retribuir os presentes, na fase chamada de **namoro**; na **terceira fase**, os índios convidavam os sertanistas para **conhecer suas malocas**; a **quarta fase**, de consolidação de “pacificação”, constituía-se no estabelecimento de um **acordo** pelo qual, em resumo, “**civilizados**” e **índios concordavam em não matar** mais uns aos outros (muitas vezes esse diálogo não era feito às claras, pois os índios praticamente se entregavam aos benefícios representados pelos presentes dos “civilizados” do SPI); por **último, os índios “pacificados”** eram então agregados e **entregues aos cuidados de funcionários** de um posto, que se encarregava de dar a eles atendimento de saúde e alimentação e **ensinar-lhes métodos de agricultura dos “civilizados”**. Assim, os **índios deixariam de atacar e matar vizinhos ou trabalhadores que passavam pela região**. Estava criado um novo posto indígena para índios aldeados” (VALENTE, 2016, p. 14, grifos nossos).

As imagens na sequência evidenciam diferentes situações em que o militar positivista Rondon e a sua Comissão, durante a construção dos postos das linhas

telegráficas (1909), entraram em contato com diferentes índios entre Mato Grosso e Rondônia, distribuindo presentes aos índios *Ariti*.



Foto 2. Núcleo Indígena Utiariti. Cena de distribuição de “presentes” aos *Ariti*. Fonte: Base de dados – Acervo Museu do Índio/FUNAI. Créditos: Major Thomaz Reis, 1909.

A Comissão se revestia de um caráter estratégico, “não só como fator de desenvolvimento, mas também como motor para a ocupação da região, incentivando a migração, e para a garantia da defesa das fronteiras brasileiras, ‘nacionalizando’ os povos indígenas” (MOREIRA NETO, 2005, p. 83).

Como líder das expedições, Rondon esteve vinculado desde a Comissão de Linhas Telegráficas, o SPI, até a Comissão de Inspeção de Fronteiras, no período de 1890 a 1930.

Alguns autores (LASMAR, 2008; MOREIRA NETO, 2005; FREIRE, 2009; e TACCA, 2011) mencionam a atenção que Rondon sempre devotou à divulgação dos trabalhos sob seu comando e das conquistas alcançadas nas diferentes expedições.

A antropóloga Maria Elizabeth Brêa Monteiro, pesquisadora do Arquivo Nacional, ao analisar a história do uso da fotografia como documento de comprovação, atestou que diferentes fotógrafos do SPI, cinegrafistas, companheiros de Rondon do exército, como Luiz Thomaz Reis (1878-1940), Harald Schultz (1909-1966) e Heinz Forthmann (1915-1978), com frequência, integravam-se às diferentes missões a ele consagradas e promoveram um sistemático registro fotográfico,

passando pelo período inicial do SPI até os anos 1930 e, mais tarde, durante a fase da Seção de Estudos do SPI, criada na década de 1940.



Foto 3. Primeiro encontro com os índios Nhambiquara e os presentes dados pelo Rondon. Os uniformes, mandado pelo Chefe da Comissão Rondon ao cacique Nhambiquara Nenê apelidado “Cavaignac”⁴⁹. Fonte: Acervo Museu do Índio/FUNAI. Créditos: José Louro⁵⁰.

As equipes de atração/pacificação eram organizadas pelo próprio Rondon. Cada posto telegráfico era provido de uma infraestrutura básica, um sistema de produção econômica com equipamentos e ferramentas e, quando possível, uma escola de alfabetização (MONTEIRO, 2018).

⁴⁹ Fonte: Base de dados – Acervo Museu do Índio/FUNAI. Foto: Major Thomaz Reis, 1909.

⁵⁰ Louro, José. Estação telegráfica de Utiariti. Mato Grosso: Comissão Rondon. 1922. 1 fot., P&B. 15cm x 21cm. Negativo de vidro CRNV1099. Fotografia pertencente ao álbum: Comissão Rondon. Linhas Telegráficas estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas. Photographias de construção, expedições e explorações desde 1900 a 1922. v. 1 p. 259. BRMI CRIcA2.654.



Foto 4. Grupos de mulheres Nhambiquaras-nenês do *Zuiú-iná* (rio Juína) pela Comissão Rondon. Fonte: Base de dados – Acervo Museu do Índio/FUNAI. Créditos: José Louro, 1909.

A utilização dos índios como mão de obra gratuita e fácil foi uma constante na história do SPI e, mais tarde, da Funai:

[...] da abertura de picadas e frentes de atração ao funcionamento dos postos indígenas. Na mesma época do episódio dos Panará, por exemplo, o chefe do posto indígena Perigara, José Carlos Barbosa, informou à Funai que, **para montar uma lavoura** de arroz, feijão e milho, **utilizaria dez indígenas a dez cruzeiros** por dia, “sendo deduzidos deste montante a quantia que será gasta em alimentação” (VALENTE, 2016, p. 161, grifos nossos).



Fotos 5 e 6. Posto Telegráfico Miranda em Ariquemes-RO. Índios com seus instrumentos de trabalhos e uma escola para índios. Fonte: Base de dados – Acervo Museu do Índio/FUNAI. Créditos: José Louro, 1909.

Segundo Chapelle (1982, p. 24), Rondon “pacificou treze povos hostis aos brancos, entrou em contacto com dezenas de outros grupos, sem que tenha ocorrido uma só morte entre os indígenas”.

A construção da imagem dos índios “mansos”, “pacificados”, “leais”, colaboradores do SPI, servia para reforçar o contraste com os grupos ainda por serem “pacificados” e considerados “arredios”. A elaboração das polarizações (índio manso x índio bravo)⁵¹ se baseava no grau de colaboração, atribuído por Rondon e demais indigenistas. Os *Paresi*, por exemplo, eram representados como dóceis, enquanto os da etnia rival, os *Nambikwara*, eram tidos como hostis (MACHADO, 1994).

A imagem idealizada de Marechal Rondon, considerado o “salvador de índios” em muitas literaturas, apresentado-o como herói da história do contato entre indígenas e não indígenas e do indigenismo oficial, foi veementemente criticada por diferentes autores, dentre eles, Alcida Ramos (1990) e Souza Lima (1987); ambos questionam a figura de Rondon e trazem à tona a realidade desse processo de contato, tirando-lhe a roupagem do romantismo, que, por muito tempo, foi incorporada nos relatos de viajantes, alguns historiadores e outras produções.

Ao atestar essa crítica, a narrativa do indígena Pedro *Agamenon* Arara, do povo *Karo* de Rondônia, revela que Rondon amansava os indígenas para que estes o servissem: “Marechal Rondon diz que queria salvar os índios, mas ele também fazia os índios trabalhar pra ele, minha mãe contava” (PEDRO ARARA *apud* RONDÔNIA, SEDUC, 2004, n.p). Segundo Ribeiro (1987), há outros relatos, além desses, que nos permitem questionar a imagem de Rondon como “salvador de índios” ou “pai Rondon” encontrada nos artigos, textos, reportagens e livros de história (ISIDORO, 2006).

Sandoval Amparo (2012), ao analisar as estratégias adotada pela política indigenista para “atrair” e “pacificar” os indígenas, durante os últimos três séculos, conclui que consistia em três momentos:

Num **primeiro momento**, o indigenismo se fez pela guerra de extermínio; num segundo, pela **escravização dos índios** para que participassem das **bandeiras paulistas**, enquanto **elementos de inteligência militar**, considerada sua condição estratégica de conhecedora do território, extremamente útil aos bandeirantes; num

⁵¹ A utilização do termo “mansos” para designar determinados grupos indígenas deriva, como já observado, da teoria administrativa do estadista José Bonifácio. No século XX, essa teoria da polarização, segundo critérios estatais, entre “índios mansos” e “índios bravos”, seria atualizada por Cândido Rondon na construção da polarização entre “índios dóceis” e “índios hostis” (MACHADO, 1994).

terceiro, no limiar da república e do século XX, a política indigenista foi no sentido do **“amansamento” e “integração” dos índios à comunhão nacional** e à economia de mercado, na condição de trabalhadores. Tendo por **expoente máximo** o **Marechal Cândido Rondon** [...] (AMPARO, 2012, p. 58, grifos nossos).

A técnica adotada por Rondon consistia em escolher um grupo de trabalhadores que conhecessem bem a floresta, guias e intérpretes, oriundos de outras etnias vizinhas. Iam em direção à aldeia central do povo a ser contatado.

Acampavam próximo a essa aldeia, normalmente perto de cursos d'água e em local bem protegido, caso fossem atacados. Faziam plantações no acampamento para assegurar sua subsistência. **Circundava o acampamento e colocavam presentes para os índios num raio de um quilômetro**, iniciando, assim, os primeiros contatos com esses povos (CHAPELLE, 1982 *apud* LEONEL, 1995, p. 23).

Esse contato dos povos indígenas com as frentes pioneiras na Amazônia produziu fatores prejudiciais a essas populações no que se refere às perseguições constantes traduzidas no tempo de correrias, desagregação tribal e regime de semiescravidão (BERTA RIBEIRO, 1995). Em outras palavras, na perspectiva de Cardoso de Oliveira (2006, p. 121), consistiu na situação de “fricção interétnica”, quando os colonizadores e invasores começam a ocupar a região dos vales Mamoré, Guaporé e Madeira, invadindo seus territórios.

Muitos desses povos, a exemplo dos *“Ariquême, os Jarú, os Urupá*, entre outros, foram completamente dizimados durante o processo de ocupação e integração do território, que, atualmente, constitui o estado de Rondônia” (DAL POZ, 1991, p. 17). Nessa perspectiva, a Comissão Rondon seguiu “[...] pacificando-os e atraindo-os para os postos da linha telegráfica”.

Em decorrência do contato com a Comissão e os seringais que logo rapidamente se instalaram, as populações indígenas declinaram rapidamente. Os chamados “Tupi do Ji-Paraná” (ou Tupi do Machado), de língua *Kawahíb* (Tupi-Guarani) que deveriam antes somar mais de duas mil pessoas, estavam reduzidos a menos de cento e cinquenta em 1938, quando o antropólogo Lévi-Strauss (1948) visitou a região (DAL POZ, 1991, p. 19).

Dentre os diferentes casos de massacres, citamos o caso dos Nambikwara do rio Omerê, em Rondônia, denunciado em 1985 pela organização não governamental Operação Amazônia Nativa (OPAN). Em 1985, “exterminados a mando do proprietário da Fazenda Ivipitam face a ação tardia e complacente da FUNAI, caracteriza a

fragilidade destes grupos e os desmandos políticos que concluíam por seu extermínio” (OPAN/CIMI, 1987, p. 171).

Distintas estratégias adotadas pela política indigenista oficial levaram as populações indígenas a pagarem um preço alto. De outra parte, Neves (2009) avalia que as situações e fatores, como a atuação dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, foram fundamentais, já que as pressões junto aos órgãos oficiais, como o SPI/FUNAI, foram importantes para assegurar a demarcação das terras indígenas: “[...] como exemplo, a repercussão de alguns estudos como a obra de “Tristes Trópicos” de *Lévi-Strauss*, publicada em 1938, “As tribos do Alto Madeira” de *Curt Nimuendaju*, em 1922, e, posteriormente, a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988” (NEVES, 2009, p. 24-25).

Atualmente, os povos indígenas de Rondônia e Mato Grosso, mais especificamente, os Tupi Mondé: *Zoró Pangyjej*, *Cinta Larga*, *Suruí Paiter* e *Gavião Ikolen*, povos que resistem e continuam suas lutas, “[...] persistem fazendo perguntas, talvez de outras ordens e procuram, sobretudo, compartilhar com o Estado brasileiro, na condição de minoria étnica algumas importantes lições [...]” (NEVES, 2009, p. 26).

Inúmeros relatos e registros circunstanciados vêm atestar que são diversos os surtos pelos quais se deu a colonização de Rondônia e caracterizam os danos causados à população indígena.

1.3 O Polonoroeste, BR 364 e os Projetos de Colonização: financiamento do genocídio indígena na Amazônia?

Diversas foram as tentativas para ocupar as terras e colonizar a região noroeste de Mato Grosso e Rondônia, mas foi com a abertura e, posteriormente, com a pavimentação da BR-364, a partir da década de 1970, que se desencadeou mais ainda o processo de expansão populacional na região do Território Federal de Rondônia. A BR 29, depois da BR 364, foi consolidada por meio dos serviços do 5º BEC – Batalhão de Engenharia e Construção. Essa rodovia foi pensada ainda no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (LEAL, 1984), com vistas a possibilitar a abertura para o Oeste brasileiro, no que diz respeito ao escoamento da produção agrícola e industrial.

Em 1980, teve início o processo de pavimentação de trechos do Norte do Mato Grosso, Rondônia e Acre, causando polêmica e disputas judiciais por atravessarem áreas indígenas, com graves prejuízos ao meio ambiente e à cultura desses povos (NEVES, 2009).

Nesse sentido, Perdigão e Basségio (1992, p. 10), compreendem que, desde as primeiras bandeiras, orientadas por Raposo Tavares, até os projetos de colonização, “esse processo histórico tem recebido a marca da posse, da implantação inconsequente de projetos faraônicos, do saque e da exploração”.

A construção do trecho da rodovia Cuiabá – Porto Velho (BR 364), com vistas a possibilitar a abertura para o Oeste brasileiro, segue o mesmo trajeto das linhas telegráficas feito por Rondon, no que diz respeito a viabilizar a exploração e a comercialização da cassiterita, o escoamento da produção e interligar Rondônia com os grandes centros, ampliando suas relações comerciais, antes vinculada quase que exclusivamente à Manaus (TEIXEIRA, 2001).

Dada a situação, a implantação do Programa Polonoroeste (1982-1987), com financiamento parcial do Banco Mundial, acelerou o fluxo migratório de migrantes para a região, prevendo a abertura e asfaltamento da BR-364 ao ligar Cuiabá a Porto Velho; viabilizou a implantação de muitos empreendimentos para colonizar Rondônia, “[...] facilitando o acesso a áreas indígena no Noroeste de Mato Grosso, parte do estado do Amazonas e do estado do Acre, ampliando descontroladamente o processo colonizatório e agravando os campos de conflitos” (LEONEL, 2001, p. 20).

Havia muitas expectativas e interesses para a abertura e pavimentação dessa estrada federal. Os planejadores, ainda segundo Leonel (2008, p. 4), “[...] centravam seus interesses na cassiterita. As próprias mineradoras e exportadoras brasileiras encarregaram-se de degradar seu preço e esgotar as lavras mais rentáveis, as de mais fácil extração”. Além de outros interesses que pressionavam a abertura dessa estrada.

Em 1964, a distribuição de terras em Rondônia acontecia mediante ação colonizadora privada protagonizada pelas empresas: *Calama S/A*, instalada no município de Ji-Paraná, *Itaporanga S/A* Colonizadora (irmãos melhorança) e *Espigão do Oeste e Guaporé Agroindustrial S/A*, *GAINSA* e *Ramon Chaves* (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992), confirmando que este “[...] processo se desencadeou de maneira anárquica e ilegal, através de colonizações de má fé e grilagem”.(MEIRELES, 1983, p.87). As empresas se apoderaram de uma imensa área com mais de um milhão de

hectares de terras dos povos indígenas Suruí e Cinta Larga. As colonizadoras ocuparam uma área bem superior ao que realmente lhes pertenciam, invadindo seringais e terras indígenas (TEIXEIRA, 2001; LASMAR, 2008).

Um ano antes, em 1963, a colonização particular pelo grupo *Vitrelli*, na região de Ji-Paraná, iniciou-se. Em 1951, no dizer de Paulo Seal, “havia sido descobertos diamantes nessa região” (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 10), o que atraiu ainda mais garimpeiros e grileiros para a região. Com os projetos de colonização, intensificava-se a migração e, conseqüentemente, a invasão das terras indígenas por garimpeiros, madeireiros, grileiros, fazendeiros e pelas próprias empresas colonizadoras.

Foi a partir de 1970 que empresas mineradoras se instalaram no município de Porto Velho, dando início à lavra mecanizada. Essa atividade econômica atraiu para o então território Federal de Rondônia empresas mineradoras, nacionais e multinacionais, além de promover o surgimento de núcleos habitacionais vinculados a essas empresas (LASMAR, 2008).

Nessa mesma época, o governo federal criou a Província Estanífera de Rondônia e proibiu a garimpagem manual de cassiterita.

Teve caráter transitório, em razão da inexistência de industrialização do minério e da lavra mecanizada não se constituir em fator de geração de empregos suficientes para a mão-de-obra excedente da lavra manual, que absorvia cerca de 5.000 pessoas (Id., 2008, p. 34).

Uma parte desse contingente foi absorvida pelo trabalho assalariado nas minerações; outra parte deixou Rondônia e, finalmente, alguns garimpeiros continuaram a explorar clandestinamente o minério, o que redundou na penetração de alguns territórios indígenas. “Os mais atingidos foram grupos indígena como os Cinta-Larga que viviam nas margens dos rios Roosevelt e Aripuanã, e os Suruí às margens do Pimenta Bueno” (MEIRELES, 1983, p. 34).

Foi o capital estrangeiro o principal financiador dos programas de colonização de Rondônia com a pavimentação da BR-364, iniciada ainda durante o Governo Juscelino Kubistchek. Cabe lembrar que o grande interesse, a justificar ações do programa, era a ocorrência de cassiterita em Rondônia, cuja exploração algumas empresas de capital nacional e estrangeiro desejavam controlar (LASMAR, 2008; GUIMARÃES, 2011; TEIXEIRA, 2001).

Nesse percurso, a situação dessas populações indígenas foi se agravando em decorrência dos projetos de colonização. Entre as populações indígenas que foram diretamente afetadas pela construção e asfaltamento da BR 364, estão os *Suruí, Cinta Larga, Gavião, Paresi, Uru-eu-Wau-Wau* e, principalmente, os *Nambikwara*, que tiveram grande parte de suas terras invadidas pelo desvio da rodovia.

Na fonte jornalística a seguir, as informações são de que, ainda nesse período, o sertanista Apoena Meirelles convidou um dos técnicos do Banco Mundial (BM) para alertá-los de que a obra da rodovia prejudicaria os índios daquela região. Apoena enfatizava a inviabilidade do Banco Mundial financiar aquele projeto de construção da rodovia. O BM estaria financiando uma tragédia e genocídio indígena.

Todas as tribos existentes nas imediações da BR-364, que liga Cuiabá a Porto Velho, serão beneficiadas com hospital, escolas, cantinas, transportes, remédios e implementos agrícolas. Os benefícios começarão a ser aplicados nos próximos dias, pela Funai, como uma das exigências do Banco Mundial para que fossem liberados 50 milhões de dólares dentro do programa de asfaltamento da rodovia.

Entre as tribos estão os Suruí, Cinta Larga, Gavião, Paresi, Uru-eu-wau-wau e principalmente os Nambikwara, que tiveram grande parte de suas terras afetadas pelo desvio da rodovia. De acordo com o projeto exigido pelo Banco Mundial, mediante estudos feitos pela Funai, todos os índios encontrados numa área de 100 quilômetros da estrada terão que ser preparados antes que comecem os trabalhos de asfaltamento.

REAÇÃO

O asfaltamento da BR-364, há mais de um ano, começou a causar preocupação aos antropólogos dos Estados Unidos e brasileiros, que temiam que os índios fossem dizimados através de contaminação de doença devido ao contato brusco com a civilização e com os brancos, que poderiam também destruir seus aspectos culturais.

Há um ano, antropólogos goianos e sertanista Apoena Meirelles convidaram um dos técnicos do Banco Mundial, Robert Goodland, para vir a Goiânia, diante da preocupação de que a obra pudesse prejudicar os índios daquela região. Na ocasião, os antropólogos goianos entregaram um plano assistencial ao técnico, mesmo sob críticas de antropólogos americanos e alguns brasileiros, que não acreditavam na viabilidade do plano, que agora já começa a trazer uma série de vantagens aos índios, pois o BM destacou 25 milhões de dólares para a Funai aplicar no melhoramento das condições das tribos. O dinheiro deverá ser aplicado na assistência sanitária, construção de escolas, projetos agrí-

Figura 1. “Tribos da BR terão assistência”. *O Liberal*, 28 de março de 1981 (Belém – Pará).
Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

Apoena Meirelles, juntamente com os antropólogos goianos, entregaram um plano assistencial ao técnico, mesmo sob críticas de antropólogos americanos e alguns brasileiros, que não acreditavam na viabilidade do plano. Destacou que as populações indígenas já estavam sofrendo com vários surtos epidêmicos e muitas delas estavam vivendo dispersas por ocasião do contato. Essa situação se agravaria ainda mais com a construção da rodovia. De nada, porém, adiantou.

No período de 1980, o INCRA colocava em prática, em Rondônia, a política através da distribuição de lotes de cem hectares, através dos PIC – Projetos Integrados de Colonização e depois dos PAD – Projetos de Assentamento Dirigidos na região central de Rondônia (TEIXEIRA, 2001; LASMAR, 2008).

Na tentativa de interpretar esse processo colonizatório da região que culminou com a pavimentação da rodovia Cuiabá – Porto Velho, bem como do contato das frentes colonizadoras com os indígenas da região, apoiamo-nos em relatórios administrativos, oriundos do extinto SPI, FUNAI e OPAN, disponíveis no acervo da Biblioteca da FUNAI e o acervo do CEDI/ISA, assim como em relatórios etnográficos produzidos pelas antropólogas Betty Mindlin e Carmem Junqueira (1983; 1984; 1987), em especial o relatório de avaliação do Parque Indígena *Aripuanã*, avaliação da área dos *Pakaa-Nova* e avaliação dos índios *Nambikwara*.

Ainda sobre os projetos de incentivo à colonização – PIC, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, na região de Rondônia e Mato Grosso, evidenciamos algumas matérias disseminadas pelo noticiário jornalístico da época. Embora informações veiculadas por fontes jornalísticas não sejam sempre confiáveis, concordando com Dal Poz (1991), ao afirmar que, para isso, “exige uma crítica específica e minuciosa”, consideramos haver, nessas fontes, dados de cunho histórico e etnográfico que contribuem, talvez, de algum modo.

Os diferentes relatórios revelam as contradições do governo brasileiro em aprofundar a colonização em uma região considerada inóspita. Mas o caminho para a colonização e invasão da Amazônia era financiado também pelo capital estrangeiro (BIRD/Banco Mundial).

Adiante, a partir da década de 1970, o processo de ocupação da região se tornou público e oficial, quando a região recebeu três programas financiados pelo capital internacional: o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA (1974), o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados – POLOCENTRO (1975) e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste

do Brasil – POLONOROESTE (1982) e, mais tarde, o Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia – PLANAFLORO⁵² (1991).

A migração de pessoas que buscavam o “Eldorado Rondoniense”, propagado em toda a mídia nacional pelo governo brasileiro, tinha sido iniciada oficialmente em 1981. O termo “Eldorado Rondoniense” surge na passagem de território para estado entre 1980/1981, no entanto continuou sendo utilizado nas propagandas para garantir o êxito do ambicioso projeto de colonização Polonoroeste. Os dois últimos programas de colonização tiveram terreno fértil na Amazônia. A matéria a seguir nos mostra o teor da propaganda, em especial na região nordeste do país.

Polonoroeste vem aí

Será o programa de desenvolvimento regional mais completo do Brasil

JOSÉ BERNARDES

O ministro Delfim Netto, do Planejamento, vai chegar ao Presidente inaugurando, no início da semana que vem a minuta do decreto disposto sobre a criação do Polonoroeste (Programa Integrado de Desenvolvimento do Nordeste do Brasil), assunto que vai ser discutido na próxima reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico (CDE). O novo programa governamental prevê a aplicação de 72,3 bilhões de cruzeiros (preços de janeiro de 81) no período 1981-1985 e compreende a área de influência da ligação rodoviária Cuiabá-Porto Velho, ou seja, o oeste e o noroeste do Estado de Mato Grosso e o Território Federal de Rondônia.

“É o programa de desenvolvimento regional mais completo que já se fez no Brasil”, disse ontem o seu coordenador e assessor especial do ministro Delfim Netto, embaixador Raul Fernando Belfort Roxo Leite Ribeiro. Após ressaltar que o programa é de retorno econômico e benefícios sociais diretos e indiretos, ele observou que “a nossa preocupação é corrigir os erros cometidos pelo governo em projetos semelhantes, no Nordeste e no Norte do Paraná. Não vamos gerar empregos a um custo muito baixo, favorecendo a política de redistribuição de renda, em termos de classes sociais de regiões do país”. Destacou também que “pela primeira vez se faz um cronograma de investimentos muito detalhado e preciso por um período de cinco anos”.

O Polonoroeste, dividido em seis projetos, tem os seguintes objetivos: 1) concorrer para a maior integração nacional; 2) promover a adequada ocupação demográfica da região-programa, absorvendo populações economicamente marginalizadas de outras regiões e proporcionando emprego; 3) lograr o aumento significativo na produção da região e na renda de sua população; 4) favorecer a redução das disparidades de desenvolvimento, a níveis inter e intra-regionais; e 5) assegurar o crescimento da produção em harmonia com as preocupações de preservação do sistema ecológico e de proteção às comunidades indígenas.

O programa, que começará a ser executado já neste ano, envolve prioritariamente a reconstrução e a pavimentação da rodovia Cuiabá-Porto Velho. “É um trecho de quase 1500 quilômetros de estrada de acesso à área das regiões marginais do Brasil, para onde converge um fluxo migratório intenso, e onde existe uma perspectiva de produção agrícola altamente rentável”, comentou o embaixador Raul Fernando Leite Ribeiro.

Segundo a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o Polonoroeste é o primeiro grande projeto do governo para expandir, a curto prazo, a fronteira agrícola. A região envolvida no mais novo programa de desenvolvimento regional do governo possui uma superfície de 410 mil quilômetros quadrados, dos quais 230 mil de terras agrícolas. “Mas, ou regular, oferecendo - conforme salientaram - excelentes possibilidades para a expressiva expansão da produção agrícola (café, cacau, arroz, milho, feijão, mandioca, banana, cana-de-açúcar) da produção extrativa vegetal (madeira seringueira, guaraná) e da pecuária bovina”. O coordenador do novo programa disse acreditar que, já em 1983, o Território de Rondônia “vai produzir mais café que o norte do Paraná, algo em torno de 5 milhões de sacas. A estimativa de produção de cacau chega ser espantosa”.

O segundo mais importante subprograma do Polonoroeste envolve a construção de uma rede de 3 mil quilômetros de estradas vicinais ligando sub-regiões de produção agrícola à rodovia Cuiabá-Porto Velho. Diferentemente do que aconteceu na construção da rodovia Transamazônica, por exemplo, conforme explicou o embaixador Raul Fernando Leite Ribeiro (que como assessor especial de economia do ex-presidente Médici - no período 70-74 - acompanhou a coordenação da construção da Transamazônica), a construção das estradas vicinais vai levar em conta a capacidade atual e potencial de produção agrícola de cada uma das sub-regiões.

Outro projeto importante do Polonoroeste é o que trata da implantação e da consolidação de sistemas integrados de colonização e assentamento dirigido. “Precisamos atender o pequeno proprietário que não tem condições de se estabelecer na região por conta própria. Pretendemos assentar, nesse período, 30 mil famílias - 22 mil famílias em Rondônia e 8 mil em Mato Grosso. Estamos tentando identificar locais com solos adequados para a implantação de uma lavoura altamente produtiva. Só nesses núcleos de colonização vamos construir 10,5 mil quilômetros de estradas”, observou o coordenador do programa.

Serão criados, segundo informou o assessor especial do ministro Delfim Netto, quatro projetos de desenvolvimento rural integrado - dois em Rondônia e dois no Mato Grosso. Em Rondônia serão implementados os projetos rurais de Jiparaná/Caçal e Arigüemes, e, em Mato Grosso, os projetos de Cabezeiras/Mirassol D'Oeste e Tangará da Serra/Barragem dos Bugres. Esses projetos visam evitar a dispersão dos investimentos programados e possibilitar a intervenção governamental com o máximo de eficiência em termos econômicos e sociais. O embaixador Raul Fernando Leite Ribeiro destacou alguns instrumentos prioritários de ação: apoio às atividades produtivas (pesquisas e experimentos agrícolas, assistência técnica e extensão rural, crédito, armazenamento e comercialização), bem como a expansão dos servi-

cos sociais (educação e saúde) e melhoria na infra-estrutura de pequenas comunidades rurais. São todos projetos em que a preocupação econômica caminha lado a lado com a preocupação social. São projetos montados para atender 85 mil produtores.”

Um outro projeto do novo programa governamental prevê medidas de apoio à preservação do meio ambiente da região, envolvendo o estabelecimento de parques florestais e construção de estações ecológicas. A ação do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), na área, será reforçada. O Polonoroeste prevê ainda o apoio às comunidades indígenas (vive na região do Programa uma população de 5 mil índios). O assessor do ministro Delfim Netto anunciou que o objetivo é proporcionar à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) os meios necessários para poder “atuar de uma maneira mais eficiente na arcando e demarcando reservas, construindo e equipando escolas e postos de saúde”.

A execução do Polonoroeste também está estreitamente vinculada ao resultado do aumento anual 11,5 por cento na densidade populacional da região, no período 1970-1980. Admite-se na Seplan, que em 1985 a população daquela região passe de atuais 980 mil habitantes para cerca de 2 milhões.

“Esse intenso movimento de populações gera pressões de ordem social, traduzidas por demandas não atendidas em termos de infra-estrutura urbana, serviços sociais e, sobretudo, oportunidades de acesso à terra e a emprego. Somam-se a esses problemas a precariedade da ligação rodoviária Cuiabá-Porto Velho, principal via de abastecimento da região e escoamento de sua produção, que não oferece possibilidade de tráfego ao longo de todo o ano; e ainda a deficiente infra-estrutura de apoio à produção. Todos esses problemas econômicos e sociais, com seus desdobramentos políticos, deverão accentuar-se consideravelmente nos próximos anos, caso não sejam adotadas providências a nível governamental”.

O embaixador Raul Fernando Leite Ribeiro explicou que o governo brasileiro está em fase avançada de negociações com o Banco Mundial para que aquele organismo financie o programa.

Figura 2. “Polonoroeste vem aí”. *Correio Braziliense*, 28 de março de 1981 (Brasília – DF). Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

⁵² O Planafloro visava ordenar o espaço físico de Rondônia de acordo com o zoneamento agroecológico e orientar seu desenvolvimento. Divide as terras do estado de Rondônia em seis zonas específicas para seu desenvolvimento agrícola, extrativismo, preservação florestal e reservas indígenas, beneficiando, no papel, 2 mil seringueiros, 4 mil índios e 52 mil famílias de colonos (Ricardo Arnt. Folha de São Paulo. 14 de maio de 1990 (São Paulo – SP). Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

Esse novo projeto, anunciado com otimismo pela imprensa no ano de 1981, era subvencionado pelo Banco Mundial, destinado a integrar a Amazônia, a partir da pavimentação da BR-364 e construção de estradas vicinais, com vistas a viabilizar o assentamento de milhares de famílias em Rondônia e Mato Grosso.

Os registros feitos pela OPAN/CIMI, em 1987, revelam a realização de um convênio do Polonoroeste com a FUNAI, o qual previa que, após a assinatura do convênio substancial, uma parcela do orçamento da FUNAI era proveniente do Banco Mundial. No entanto, o asfaltamento da BR-364 e a proposta desenvolvimentista colocavam em risco os cinquenta e cinco grupos indígenas que vivem na sua área de influência, uma grande parte deles em Mato Grosso.

No relatório, a OPAN/CIMI (1987) ressalta a importância de observar a área de abrangência, inicialmente pelo Polonoroeste em Mato Grosso e Rondônia, constituída por diferentes municípios ao longo da BR-364 em:

Cuiabá, Várzea Grande, N. Sra. do Livramento, Poconé, Cáceres, Mirassol d'Oeste, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Vila Bela e a parte leste do rio Roosevelt, em Aripuanã, perfazendo um total de 410.000 Km², incluindo sua área de abrangência Rondônia. (Id., 1987, p. 38).

O fluxo migratório era composto, sobretudo, por sulistas e nordestinos. O movimento de fronteira no país, a partir da década de 1970, e que se intensifica nos anos 1980, perfaz em dois sentidos: a penetração na Amazônia, principalmente “por Mato Grosso e Rondônia, e a outra através do estado do Pará, que defronta com o fluxo sulista na região de conflitos pela terra, no leste matogrossense e sudeste do Pará” (ALMEIDA, 1985, p. 39).

Isso atesta a discussão sobre as diferentes questões que caracterizam as movimentações migratórias, por exemplo, nesse período, decorreu-se da Operação Amazônia – planejamento de inspiração militar, que defendia a exploração dos recursos amazônicos, uma desculpa de proteção das fronteiras, tendo, por pano de fundo, o intuito de esvaziar as tensões e conflitos agrários das regiões sul e sudeste gerados pela mecanização agrícola.

Os diferentes registros (MINDLIN, 1985); (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983); (MEIRELLES, 1983) documentam essa trajetória de implantação do programa cujo contexto vivenciado na Amazônia, a despeito da execução do *Polonoroeste* e *Planaflo*, era das consequências para as populações indígenas, relacionadas às

invasões de áreas indígenas, degradação do meio ambiente e dos próprios migrantes que vieram em busca de uma vida melhor.

As margens da BR-364 passam a se constituir em foco intenso de atração de migrantes. Seu traçado inicial, segundo registro (OPAN/CIMI, 1987, p. 38-39), é alterado da Chapada dos Parecis, região árida, para o fértil Vale do Guaporé, beneficiando as agropecuárias aí localizadas.

O Banco Mundial determinou que o asfaltamento e desvio de traçado da rodovia só poderia se dar, caso não houvesse a presença de índios [...] A FUNAI expede certidão negativa, permitindo a alteração da estrada, que agora corta todas as reservas *Nambikwara*, propiciando novas invasões de fazendas agropecuárias (Ibid., 1987, p. 39).

Os processos fraudulentos favoreciam a ocupação indiscriminada da Amazônia e as empresas colonizadoras eram as mais favorecidas. Sobre os problemas fundiários na Amazônia, muitos sequer foram resolvidos até a presente data. A submissão dos órgãos oficiais como SUDAM, INCRA, FUNAI, e os conflitos envolvendo posseiros, grileiros, madeireiros, fazendeiros, invasores e indígenas repercutem até os dias atuais⁵³.

Nessa mesma década, os novos investimentos ao Polonoroeste e, mais tarde, ao Planaflo, colocaram em risco outras áreas indígenas, a exemplo de “invasão de terras indígenas dos *Uru-Eu-Wa-Wau* (povo *Uru-Eu-Wa-Wau*), *Sete de Setembro* (*Suruí Paiter*) e o *Roosevelt* (*Cinta Larga*) de Rondônia e Mato Grosso, ameaçadas e invadidas por madeireiros, garimpeiros e grileiros” (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 15).

A colonização particular e a oficial desenvolvidas pelo poder público atestam, entre outros eventos, que “[...] a migração brasileira para Rondônia foi grande e seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes” (MINDLIN, 1985, p. 17).

[...] Inicialmente, o processo de ocupação foi linear ao longo da BR 364 mas, não demorou o colono partir [...] para o interior, em direção [...] rios Comemoração, Apidiá, Cabixi, Barão do Melgaço, Roosevelt e Guaporé, **invadindo reservas indígenas** (LIMA, 1997 *apud* NEVES, 2009, p. 23, grifos nossos).

⁵³ Ibid., 1987.

O Banco Mundial/Bird não só financiou projetos de colonização dos atuais estados de Rondônia e Mato Grosso, bem como participou da elaboração dos planos para a execução dos projetos com interesse escuso, ditando as regras e critérios para o financiamento, conforme noticiou vários jornais⁵⁴ da época de Rondônia, assim como o próprio Apoená Meirelles, a partir de suas tentativas de impedir que fosse concedido o financiamento para evitar mais invasões e mortes de indígenas na região.

As informações eram veiculadas por fontes jornalísticas a respeito do Banco Mundial, com referência aos planos de financiamento do Polonoroeste de interesse do BM, mesmo que estes afetassem diretamente as populações indígenas. Ao financiar parte do projeto, o BM, com sua política de financiamento, estimulava os ambiciosos esquemas brasileiros de aproveitamento e invasão das terras indígenas, genocídio, violência e conflito na Amazônia.

Brasília

Rondônia no "Washington Post"

AÉRCIO CUNHA

O jornal norte-americano "Washington Post" publica em suas edições de 1º a 15 de maio último artigos assinados por Jack Anderson e Joseph Spear, em que faz severas críticas ao Banco Mundial por sua participação no programa Polonoroeste. Esses artigos se seguiram a audiências conduzidas pelo senador Robert W. Kasten Jr. (R. Wis.), do comitê de apropriação do Senado norte-americano, em que se escrutiniza o impacto de projetos financiados pelo Banco Mundial em países do Terceiro Mundo, dentre os quais o projeto de pavimentação da BR 364 (Cuiabá-Porto Velho).

Em vista de propostas de empreendimentos de novos projetos naquela região, dentre os quais se destaca a pavimentação da BR 421, que o governo de Rondônia insiste em levar adiante, apesar do parecer contrário de diversas comissões técnicas, vale a pena conhecer o que o "Washington Post" tem publicado a respeito.

Extratos do artigo de 1º de maio: "Há anos especialistas em meio ambiente têm prognosticado desastre se o Banco Mundial estimulasse o ambicioso esquema brasileiro de aproveitamento de terras no trópico úmido da Amazônia. Agora o desastre aconteceu. Uma epidemia de malária tem devastado o Estado de Rondônia, no centro do projeto do Banco Mundial (Polonoroeste)".

"Alguns críticos suspeitam que o Polonoroeste foi concebido pelo governo militar brasileiro como forma de resolver o problema dos 2,5 milhões de agricultores sem-terra no país. Nos últimos quatro anos, quinhentos mil colonos migraram para Rondônia, atraídos por promessas de terra barata e futuro seguro. Mas, em vez disso, o que a maioria encontrou foi terra pobre e violência desenfreada."

"Como se não bastasse isso, nosso associado Donald Goldberg foi informado de que cerca de duzentos mil desses colonos contraíram um tipo severamente virulento de malária, propagado por mosquitos por toda a região da selva. A doença ameaça difundir-se por outras regiões povoadas na medida em que colonos contaminados e desiludidos tragam-na consigo de volta às cidades. Em algumas áreas recém-abertas, metade da população tem malária."

"Mesmo sem a epidemia de malária, críticos do Polonoroeste prevêem consequências funestas para o projeto. Técnicos do banco advertiram de que a terra da região é inadequada ao tipo de agricultura que seria necessária para alimentar os quinhentos mil colonos."

"Funcionários do banco negam, com veemência, que o projeto tenha sido um fracasso." Relatório de avaliação de especialistas do banco (de março de 1984), no entanto, afirma que há "...um crescente desequilíbrio, dentro do programa, entre construção de infra-estrutura, que se processa rapidamente, e outros serviços de assistência ao colonos e proteção ambiental, que foram descuidados". O relatório conclui que "a menos que as autoridades brasileiras tomem severas medidas para reverter a tendência, os desembolsos do banco devem ser descontinuados".

Depoimentos como esse, chamam, mais uma vez, a atenção para o fato de que a política brasileira de desenvolvimento da Amazônia limita-se a abrir estradas. Pedidos de socorro da população desprovida perdem-se na distância. Recursos naturais, há em abundância, perdendo-se um pouco, não há de fazer falta. A Nova República ainda está por modificar esse estado de coisas.

AÉRCIO DOS SANTOS CUNHA, 40, é doutor em Economia pela Universidade de Viena (EUA) e professor-adjunto da Universidade de Brasília (UnB).

Figura 3. "Rondônia no 'Washington Posts'". Folha de São Paulo. 02 de agosto de 1986 (São Paulo – SP). Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

⁵⁴ Jornal do Brasil (1982); Folha de São Paulo (1986) e Jornal Alto Madeira. Fonte: CEDI.

As informações veiculadas pelo Jornal apresentado foram escritas pelo economista e professor da UNB, Aécio Cunha, que foi um dos críticos ao programa de colonização na Amazônia com financiamento do BM. A matéria escrita pelo jornalista traz relatos e relatórios⁵⁵ técnicos de especialistas, ambientalistas e de avaliações técnicas do Polonoroeste feitas pelos técnicos do BM, advertindo e alertando sobre as consequências funestas para a região, meio ambiente e as populações indígenas da Amazônia, caso continuasse a financiar o ambicioso esquema concebido pelo governo militar brasileiro – o Polonoroeste.

[...] como forma de resolver o problema dos 2,5 milhões de agricultores *sem-terra* no país. Nos últimos quatro anos, quinhentos mil colonos migraram para Rondônia, atraídos por promessas de terra barata e futuro seguro. Mas, em vez disso, o que a maioria encontrou foi terra pobre e violência desenfreada (CUNHA, 1986, p. 14).

Por sua vez, o jornalista Ricardo Arnt, do Jornal *Folha de São Paulo*, trazia informações de que entidades na Amazônia enviaram cartas de protesto ao Banco Mundial: “[...] foram quase quinze entidades civis de Rondônia, entre sindicatos de trabalhadores rurais, grupos ambientalistas e indigenistas que enviaram cartas de protesto ao Presidente do BM em Washington” (ARNT, 1990). As cartas criticavam a falta de participação dessas entidades no planejamento do *Planafloro*.

Organizações criticam plano do Banco Mundial

Figura

RICARDO ARNT
Da Reportagem Local

Quatorze entidades civis de Rondônia —sindicatos de trabalhadores rurais, grupos ambientalistas e indigenistas— enviaram cartas de protesto ao presidente do Banco Mundial, Barber Conable, 67, em Washington, criticando a falta de participação no planejamento do Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (Planafloro), que o banco pretende financiar com um empréstimo

dos anos 40. Por sua vez, a Federação de Agricultores de Rondônia, que enviou carta de apoio ao Planafloro, congrega o sindicato rurais patronais do Estado, quando os beneficiários nominais do Planafloro são colonos, seringueiros e índios.

O Planafloro visa ordenar o espaço físico de Rondônia de acordo com o zoneamento agroecológico (já concluído) e orientar o seu desenvolvimento. Divide as terras do Estado em seis zonas, específicas para desenvolvimento

“Organizações criticam plano do Banco Mundial”. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 14 de maio de 1990. Fonte: CEDI.

4.

A matéria do jornal *Folha de São Paulo*, produzida pelo jornalista Ricardo Arnt informa que as diferentes organizações não governamentais e governamentais criticaram com

⁵⁵ Dados demográficos, relação das terras indígenas e um mapa de localização são encontrados em CEDI (1987, p. 290-292). Os impactos do Programa Polonoroeste sobre as comunidades indígenas foram objeto de uma série de relatórios da Equipe de Avaliação do Polonoroeste – FIPE/USP, que prestou assessoria à SUDECO/MINTER para o componente indígena do Programa.

veemência o plano do BM. Informa que as entidades revelaram que houve uma grande falta de participação efetiva de organizações e entidades durante o planejamento do *Planafloro*. Ao mesmo tempo, havia grande interesse por parte dessas entidades em discutir o projeto. Para as organizações houve erros graves na formulação do plano e a população do Estado praticamente o desconhecia. Estes são um dos motivos que levaram as entidades a enviarem cartas de protesto ao BM, entre as entidades destacam-se: CUT, Comissão Pastoral da Terra, Ação Ecológica Vale do Guaporé, Centro de Educação e Alfabetização Popular em Porto Velho, entre outras.



Figura 5. “A Amazônia é destruída com incentivo fiscal”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 03 de julho de 1988. Fonte: CEDI.

A matéria do mesmo jornalista registra que, se fosse de interesse do próprio Estado brasileiro, o governo poderia deter a destruição da floresta amazônica em curso. Sugere-se, pois, ao governo, acabar com o próprio *subsídio* do *desmatamento*, modificando os critérios do Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento – MIRAD, que consideram a derrubada da floresta como *benfeitoria* para fins de legalização da propriedade de terras e acesso a créditos.

[...] para obter o título de posse definitiva de uma área de 100 hectares, um proprietário de terras desmata 10 hectares e fotografa. O MIRAD comprova a *benfeitoria* e emite título de posse que credencia o proprietário a solicitar o crédito rural (OPAN/CIMI, 1987, p. 4).

Dada a situação, o Estado agiu na intenção de atrair para a região médias e grandes empresas. Com isso, o INCRA ofereceu as mesmas faltas de rigor – ofertadas aos que se instalaram no Norte de Mato Grosso e Sul do Pará (CUNHA, 1990; ARNT, 1988).

Em relação a essas frentes colonizadoras de início protagonizadas pelas empresas privadas colonizadoras, sobre as quais o governo teve pouco e/ou nenhum controle, as estradas construídas para serem caminhos de penetração da colonização oficial eram a alternativa para a ocupação e devastação da Amazônia de forma acelerada.

Ademais, os desastres socioambientais aumentaram em decorrência do avanço do projeto Polonoroeste na região, com apoio do BM à política de colonização planejada pelos governos militares brasileiros, nas décadas de 1970 e 1980.

As informações colhidas pelo *Jornal do Brasil* revelam que o Bird contribuiu para que o estado de Rondônia perdesse mais de 12% de suas florestas tropicais, ou seja, provocou desastres ambientais e ecológicos em grandes proporções, conforme dados do jornalista Ronaldo Brasiliense, na matéria disponibilizada a seguir.

Novo crédito do Bird a Rondônia gera protesto

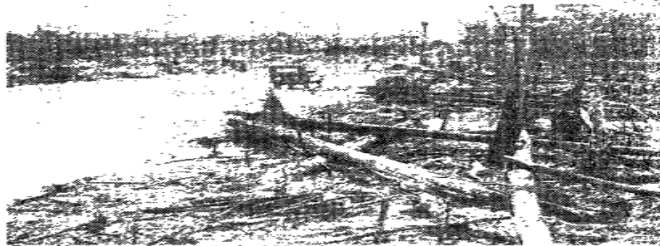
RONALDO BRASILIENSE

BRASÍLIA — Durante a Rio-92, o presidente do Banco Mundial (Bird), Lewis Preston, se penitenciou publicamente pelos desastres ecológicos decorrentes do projeto Polonoroeste, implantado em Rondônia com financiamentos do Bird. Apoiando a política de colonização planejada pelos governos militares nas décadas de 70 e 80, o Bird contribuiu para que aquele estado em poucos anos perdesse mais de 12% de suas florestas tropicais úmidas da Amazônia. Nesta semana, o Bird decide a concessão de um empréstimo de US\$ 167 milhões para o Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (Planaflo), já autorizado pelo Senado Federal. Um novo desastre ambiental pode estar a caminho.

A decisão do Bird de garantir 73% dos investimentos do Planaflo — o governo federal investirá US\$ 31 milhões e o de Rondônia outros US\$ 30,9 milhões — poderá resultar em ocupação de áreas extrativistas já habitadas por seringueiros. Também há o risco de invasões em áreas indígenas, como a Uru-Eu-Wau-Wau, ameaçada por madeireiras e garimpeiros. A concessão financeira do Bird está sendo questionada por dirigentes de organizações não-governamentais dos EUA, como Steve Schwartzmann, do Environmental Defense

Fund, e brasileiras, à frente Brent Mullikan, do Instituto de Estudos Amazônicos (IEA). Schwartzmann e Mullikan denunciarão ao Bird que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) vem criando projetos de assentamentos em áreas extrativistas, supervalorizando preços de terras, sem ter obtido sequer aprovação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama).

Em março último, o Incra criou em Rondônia os Projetos de Assentamentos Curupira, Água Azul e Rio do Conto. A seleção das áreas não incluiu consultas ao Ibama para aprovação do Rima. Por isso, houve áreas como as glebas Conceição e Terra Firme, no Vale do Guaporé, com baixíssimas possibilidades agrícolas e elevado potencial madeireiro, já previstas para instalar reservas extrativistas e florestas de manejo sustentado, que foram indicadas pelo Incra para assentamento de colonos, contrariando o próprio zoneamento socio-econômico-ecológico de Rondônia. "A política fundiária do Incra em Conceição e Terra Firme constitui um grave desrespeito à legislação federal e estadual", acusa Brent Mullikan.



Rondônia perdeu mais de 12% de suas florestas nos anos 70 e 80.

Figura 6. “Novo crédito do Bird a Rondônia gera protesto”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 03 de julho de 1992, p. 23. Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

Nesse contexto, as comunidades indígenas acuadas “resistiam talvez sem entender, quase que aniquiladas a um desenvolvimento etnocêntrico” (NEVES, 2009, p. 32), excluindo sua participação no processo por intermédio de mecanismos de invisibilidade, preconceito e descaso social, ao confirmar que: “[...] todo o processo de ocupação da Amazônia tem representado uma usurpação dos territórios [...] indígenas, [...] era e é a estratégia geopolítica do confisco sumário pela força desses territórios [...]” (OLIVEIRA, 1990, p. 103).

1.4 Indígenas, FUNAI e o Polonoroeste: o que dizem os registros e relatórios de Betty Mindlin e Carmem Junqueira?

Os relatórios de pesquisa e avaliação sobre a situação dos indígenas afetados pelo Polonoroeste que tive acesso foram os elaborados pelas antropólogas Betty Mindlin e Carmem Junqueira (1983). Ambas integravam a equipe de Avaliação do Polonoroeste da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (FIPE-USP) e produziram importantes pareceres antropológicos com

levantamento fundiário contendo dados e informações necessárias para a demarcação de áreas indígenas na região.

Diante do exposto, depreende-se que os relatórios são resultados de várias viagens e longas permanências entre os índios da região, destacando-se: o registro e avaliação do Parque Indígena Aripuanã (RO e MT), a área dos Pakaa-Nova e a avaliação da área dos *Nambikwara*.

Entre as viagens de avaliação, Mindlin e Junqueira (1983) consideraram as áreas dos indígenas envolvidos em situação crítica e sob ameaça de invasão. Apontaram a condição dos índios *Nambikwara* em situação de maior risco e urgência e como o primeiro território a ser avaliado, dada a situação em que:

As graves ameaças que pesam sobre o território *Nambikwara* devido a criação, em 1982, do projeto fundiário do Vale do Guaporé que pretende assentar 5000 famílias de agricultores. A área indígena do Vale do Guaporé fica assim comprimida entre o projeto de colonização e o novo traçado da BR-364 a ser asfaltado. É imprescindível a imediata demarcação da terra indígena, para que a área não se transforme em rota de passagem de agricultores em direção a BR e para que se possa evitar conflitos violentos com os índios, derrubadas e roubo de madeira. A situação é ainda agravada pela falta de entrosamento entre FUNAI e INCRA. Enquanto este último conta com instrumentos modernos e ágeis para a ação discriminatória de terras, tais como o uso de fotografias obtidas através de satélites artificiais, a FUNAI estabelece com lentidão os limites de linhas secas e não limites naturais, abrindo espaço para o agravamento das disputas em torno das terras (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 2).

Em “Diários da floresta”, livro produzido pela antropóloga Betty Mindlin, a partir dos relatórios com os diferentes registros de viagens junto ao território dos *Paiter Suruí* e Cinta Larga em Rondônia, a autora descreve a situação das populações indígenas que viviam em constantes ameaças, invasões e conflitos com madeireiros, grileiros e posseiros na região.

Em 1980 começou a devastação da floresta num ritmo assustador, e os índios ficaram lançados à sanha dos madeireiros, que corromperam políticos e funcionários da Funai, explorando madeira de lei e formando pastagens nas terras dos índios. Em 1984, uma prefeita de Espigão do Oeste já tinha uma fazenda de gado imensa no território que pertencia aos Cinta Larga do Roosevelt, um caso entre muitos, e mais de um presidente da Funai, nessa época, enriqueceu com o ouro vermelho dos índios, mogno. [...] Nós fazíamos denúncias, e procurávamos esclarecer os índios sobre seus direitos. Os Suruí e outros povos fizeram algumas expedições guerreiras para apreender

madeira e máquinas de empresas clandestinas (MINDLIN, 2006, p. 239).

Além de apontar e denunciar em seus relatórios os principais problemas advindos do contato com as frentes colonizadoras, avaliaram a política do órgão indigenista (FUNAI) nos postos indígenas (MINDLIN; JUNQUEIRA 1983; 1986).

Dentre elas, muitas relacionadas à necessidade de garantir a segurança e sobrevivência dos indígenas, denunciando as constantes ameaças e invasões ao território indígena após a implantação dos projetos de colonização. A exemplo, a situação dos Suruí:

As aldeias Suruí estão a cerca de 50 km da sede do Parque Aripuanã, ambas com acessos terrestres no período da seca por estradas vicinais. O projeto de colonização Ji-Paraná (INCRA) fica a 3 km do PI Sete de Setembro e a 6 km da Linha 14. Nas adjacências do Parque localizam-se fazendas, sítios e acampamentos de empresas de mineração. O limite sul passa próximo a BR- 172 (AR-1), a sudeste localiza-se o projeto de colonização Juína (CODEMAT-MT) (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 154).

Na caracterização dos grupos Suruí e Cinta Larga, Mindlin e Junqueira registram que apenas no ano de 1983:

Os Suruí eram cerca de 300 pessoas vivendo em duas aldeias, o Sete de Setembro e a linha 14, distantes entre si 10 km [...] após uma epidemia de sarampo que vitimou muitos matando aproximadamente 300 pessoas. Foram contactados em 1968/69 por Francisco e Apoena Meirelles e fixaram residência no Posto Sete de Setembro em 1973 [...]. O grupo vive uma situação bastante peculiar, pois tem uma intensa vida tribal apesar de cercado por projetos de colonização. Há colonos a 4 km da aldeia, alguns dos quais mantendo com os índios relações de amizade. Visitas dos índios a Cacoal são frequentes. Vão a pé, ou ônibus, além de contarem com o carro da FUNAI. Andam com desenvoltura na cidade, fazendo compra e vendendo seus produtos. Pouquíssimos Suruí vivem fora da área indígena. O momento atual é delicado, pois estão numa passagem rápida demais da vida econômica tradicional para atividades econômicas voltadas para o mercado. A tarefa de proteção enfrenta um dilema crucial (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 155).

Diante da situação, os indígenas buscavam atender às novas demandas, surgidas no pós-contato e, entre as novas demandas, ambas as antropólogas compreendiam que:

Era preciso encontrar fontes de renda monetária para atender às novas necessidades de consumo (roupas, alimentos, munição, ferramentas e até viagens para o contato com a administração da FUNAI e outros índios) e ao mesmo tempo tentar manter a vida tribal cujo ritmo de trabalho e valores são bastante incompatíveis com atividades mercantis. Em suma, preservar os índios das mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento econômico e dar-lhes condições de defender-se e ter uma renda nesse processo. É claro que esse é *um problema comum a todos os grupos indígenas*, acirrando no caso Suruí pela proximidade da área urbana, rapidez do contato e violência da imigração na Rondônia (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 151).

O território pertencente ao Suruí, juntamente com o Cinta Larga, integra as áreas do Parque Indígena Aripuanã (RO e MT):

Criado em 1969 pelo decreto nº 64.860, cujos limites no decreto nº 62.995 de 16/07/68 foram alteradas pelo decreto nº 73.563 de 24/01/1974. Sua área é de 1.880. 246 há. assim distribuídos: Serra Morena (141.000 ha), Roosevelt (233.005 ha), Sete de Setembro (221.000 ha. c.f memoriais descritivos da FUNAI) e 1.258.322 há referentes às terras que ligam Serram Morena ao Roosevelt. A sede do Parque em Riozinho, localizada à beira da BR 364, distante 12 km de Cacoal e 26 km de Pimenta Bueno (RO) (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 153).

Sobre a avaliação da situação desses dois grupos indígenas especificamente e dos Nambikwara, as antropólogas argumentam que a “defesa do território é o problema mais grave a ser apontado”. Das três áreas estão demarcadas as do Parque indígena do Aripuanã, desde 1976, e a dos Pakaa Nova”. (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 154). Na primeira, persiste a necessidade de demarcar uma área Cinta Larga interdita (Portaria 562/N de 14/03/1979) e a área dos Zoró, também interdita e que unificaria o Parque, ligando o território do Suruí a do Cinta Larga.

Em relação às invasões na área do Parque e quanto à saúde dos indígenas, Junqueira (1984, p. 151), em seu relatório, reiterou as ocorrências e a importância de se “reavivar os limites do Parque”. Embora tenha sido enfatizado a necessidade de tal medida no relatório de janeiro de 1983, nenhuma medida concreta foi tomada pela FUNAI”.

Entre as preocupações de Mindlin e Junqueira, destaca-se a de garantir a proteção e fiscalização de todos os limites do território do Parque Aripuanã, em que viviam os povos indígenas, dada a situação de perigo iminente. Entre as reivindicações e medidas urgentes a serem adotadas na região, salientaram:

I - Recursos para melhoria da estrada da linha 11, até a divisa, na área Suruí, indispensável para o transporte do café [...] II - Construção de enfermarias na área Suruí - Sete de Setembro. [...] VI - Recursos para o reativamento dos limites e fiscalização do território Suruí, pois há, segundo o próprio coordenador geral do INCRA em Rondônia, Ernani Coutinho, perigo permanente de invasões. [...] VIII- Transferência da Casa do índio para o outro lado da BR 364, dado o constante perigo de atropelamento. IX- Medidas urgentes para sustar a instalação de uma hidrelétrica planejada para o rio Aripuanã, próximo a Juína, pelo governo de Mato Grosso. XI - Demarcação da área interditada do Cinta Larga, onde tem sido constante os atritos entre índios e garimpeiros, e retiradas e invasões. XII - Reativamento dos limites do Parque, pelo menos áreas críticas da Serra Morena e Roosevelt. XIII - Recursos para voos de vigilância, para evitar novas invasões. XIV - Recursos vinculados para voos de remoção de doentes graves dos Postos mais isolados. XV - Estabelecer plantão para atendimento do rádio da sede nos sábados, domingos e feriados, e medidas para assegurar a presença ininterrupta de atendentes de enfermagem nos Postos. [...] XVII - Substituição dos atuais projetos econômicos por programas de apoio às atividades econômicas administradas pela própria comunidade indígena. O apoio deve incluir aconselhamento técnico, fornecimento de equipamento básico, condições para armazenamento e transporte e intermediação da FUNAI na comercialização do produto, juntamente com os índios XIX – Implantação de via de comunicação por água e terra para facilitar e escoamento da produção indígena (castanha e borracha) de Serra Morena e veículos e recursos para manutenção (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 43-44).

Mindlin (1985) incorpora aos relatórios informações e problemas resultantes de múltiplos desacertos da política indigenista e da definição errônea da área do Parque, em 1968, por ter dimensões mínimas. A antropóloga e avaliadora do FIPE/USP argumentou que qualquer processo de modificação legal da área “tornaria a definição do território vulnerável e exposto a pressões de grandes interesses econômicos, sempre contrários aos legítimos interesses indígenas” (MINDLIN, 1985, p. 2).

Diante dos fatos, com toda situação crítica e calamitosa em que se encontravam as áreas indígenas, cuja descrição minuciosa foi reiterada em vários registros já produzidos por Mindlin e Junqueira, anexados em relatórios anteriores realizados e enviados ao Ministério do Interior, ambas as avaliadoras, contudo, sequer obtiveram respostas e ações do poder público no sentido de minimizar ou impedir os iminentes conflitos que se anunciavam.

Há invasões nos Cinta Larga (quatro fazendas no Roosevelt) e na área interditada, onde desde 1978 está instalado o garimpo Ouro Preto. Nos Pakaa Nova há invasão por cerca de 19 posseiros. A área Nambikwara não está demarcada, embora as portarias de 1981

assegurem o direito indígena ao território. Aqui o problema é gravíssimo [...] entretanto, no momento é inaceitável e desaconselhável qualquer modificação nesses limites (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 1-2).

Nesse período, várias denúncias davam conta de que indígenas de diferentes etnias estavam sendo assassinados. A matéria do *Alto Madeira*, a seguir, noticia o assassinato de quatro índios Suruí por peões e grileiros, em que suas terras foram invadidas e loteadas. Os conflitos, cada vez mais acirrados e recorrentes na região, não cessavam.

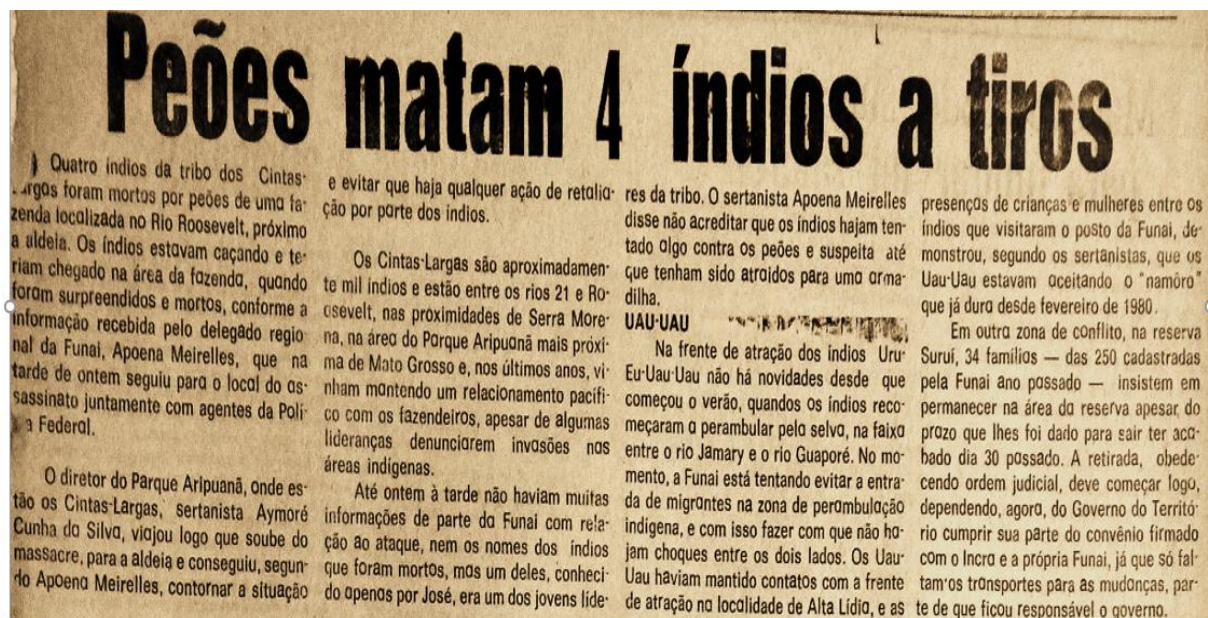


Figura 7. “Peões matam 4 índios a tiros”. *Alto Madeira*. Porto Velho – RO. 04 de julho de 1981.

Mindlin e Junqueira (1983), atestando os conflitos entre índios e invasores no território Suruí, relatam outras situações em que se vitimaram mais indígenas.

Mesmo havendo os recorrentes registros da situação de conflito, das fragilidades e vulnerabilidade do território indígena Suruí, o Estado brasileiro pouco fez para impedir as invasões, os conflitos e as mortes. As investidas e pressões de interesses econômicos parecem estar acima dos legítimos interesses indígenas.

A Funai vinha lutando há anos para resolver o problema, os primeiros invasores surgiram em 1971, quando a *Cia. Itaporanga* loteou as terras indígenas. O número de colonos cresceu tanto que em 1976 a área Suruí foi interdita e foi reduzida à metade num acordo entre INCRA, FUNAI e Governo do Território do qual resultou a demarcação da área. As invasões recomeçaram, porém sem que a FUNAI conseguisse impedi-las ou obter a expulsão e embora os funcionários

do Parque do Aripuanã tomassem todas as medidas legalmente ao seu alcance. **Os conflitos entre índios e civilizados foram frequentes.** Em 1976, houve **mortes dos dois lados, e os Suruí tomaram o Posto Sete de Setembro.** Em 1980, os Suruí expulsaram 40 novos invasores, tomando-lhes armas e roupas e machucando-os um pouco, mas sem mortes. Em outubro de 1981, quando faltava apenas a retirada de 3 famílias invasoras, os Suruí mataram 2 colonos que perambulavam por suas terras. A violência teve, pelo menos, a utilidade de forçar uma solução. (MINDLIN; JUNQUEIRA, 1983, p. 159, grifos nossos).

Cunpir denuncia ao Bird não cumprimento de acordos

Uma correspondência da Kanindé - entidade não governamental de defesa ambiental - que compõe o fórum das ONGs e movimentos sociais rondonienses, mandou no final do ano passado carta ao representante do Bird (Banco Mundial) no Brasil, Denis Mahar, denunciando o governo do Estado pelo não cumprimento de compromissos firmados com o próprio banco denunciando impunidade, a infratores e omissão de órgãos fiscalizadores quanto ao meio ambiente e com fiscalização das áreas indígenas.

A correspondência por si só significa um possível entrave na liberação de dinheiro novo para investimento em projetos como o Planaflo. Mas, como se não bastasse, a Cunpir (Coordenação União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, norte do Mato Grosso do Sul e Amazonas), também mandou ao mesmo representante do Bird carta reforçando a situação por que passam as nações indígenas entre as duas regiões - Uru-Eu-Wau-Wau e Nhambikuara.

Pelo que mandou a Kanindé, o dirigente do Banco Mundial tomou conhecimento, diz a coordenadora Ivaneide Cardozo, que "os milhões de metros cúbicos extraídos ilegalmente de terras

indígenas, em cima de caminhões, nos pátios de serrarias, viajando milhares de quilômetros para chegar ao mercado consumidor, passando com ou sem notas fiscais, notas fiscais falsas, quase todas através da BR-364 (barreira fiscal), na saída do Estado, não se justifica, pois não se esconde a madeira em portaluvas de um carro".

As denúncias da Cunpir detalha, por exemplo, que as comunidades indígenas sofrem "verdadeiro pesadelo com a investida de madeireiros e garimpeiros. Só na área indígena de Sararé, tem oito mil garimpeiros depredando o meio ambiente, que mesmo sendo retirados no momento pela Polícia Federal e Exército, ameaçam resistir e voltar a invadir a área assim que a operação acabar".

Almir Narayamoga Suruí, coordenador-geral da Cunpir, detalha que a correspondência faz uma séria denúncia ao afirmar que "a audácia dos madeireiros é tanta que no início de novembro passado invadiram a aldeia Sararé, espancaram homens, mulheres e crianças por estarem resistindo às invasões. O líder Nhuambikuara, Américo, teve a sua boca rasgada por madeireiros. As crianças acima de 10 anos de idade são levados pelos ma-

deireiros e garimpeiros para a cidade de Novo Lacerda, onde os mesmos mantêm uma boate, restaurante e dormitório, e ali são prostituídas".

Suruí defende a necessidade urgente de as entidades nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos manifestarem defesa desses povos, "pois o sofrimento é grande e já existe a dizimação de aldeias inteiras, suas terras são destruídas pelas ações selvagens dos políticos, madeireiros, garimpeiros, grilheiros e posseiros".

AÇÃO CONJUNTA

A entidade Kanindé, em conjunto com Polícia Federal, Polícia Florestal, Secretaria de Desenvolvimento Ambiental e Funai, fiscalizou várias reservas e unidades de preservação do Estado, detectando, em toda a extensão territorial, violentas agressões de madeireiros contra indígenas e contra a própria preservação ambiental.

Figura 8. "Cunpir denuncia ao Bird o não cumprimento de acordos". *Alto Madeira*. Porto Velho - RO. 18 de janeiro de 1997, p. 7.

Ao atestar a situação, a liderança indígena Almir Narayamoga Suruí, na época coordenador da Coordenação União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas - CUNPIR, denunciou ao jornal *Alto Madeira* (1997, 18 de jan., p. 7) que: "[...] só na área indígena de Suruí, tem oito mil garimpeiros depredando o meio ambiente, que mesmo sendo retirados no momento

pela Polícia Federal e Exército, ameaçam resistir e voltar a invadir a área assim que a operação acabar”.

Almir *Narayamoga* Suruí, juntamente com a *Kanindé*, entidade não governamental de defesa etnoambiental, enviaram cartas ao representante do *Bird* (Banco Mundial) denunciando o governo do Estado pelo não cumprimento de compromissos firmados. A denúncia se referia ao contexto de impunidade, a infratores e omissão ao meio ambiente e omissão com fiscalização das áreas indígenas na região. Detalhou, por exemplo, que as comunidades indígenas sofrem verdadeiro pesadelo com a investidas de madeireiros e garimpeiros.

As repercussões das denúncias aliadas à pressão por parte de inúmeras organizações não governamentais, grupos ambientalistas, indigenistas e entidades sobre a execução do *Polonoroeste* e do governo brasileiro, de não cumprir a promessa de defender e proteger os índios e ao meio ambiente, fizeram com que o financiamento do Banco Mundial fosse suspenso, embora grande parte da rodovia já se encontrava aberta e com milhares de famílias assentadas.

O Brasil perde financiamentos, por não cuidar de índios e do ambiente

CLYDE H. FARNSWORTH
do N.Y. Times

WASHINGTON — O Banco Mundial suspendeu a entrega das parcelas de um empréstimo de cerca de 500 milhões de dólares (Cr\$ 2,2 trilhões) ao Brasil, para aplicação no projeto Polonoroeste, porque o País não está cumprindo adequadamente a promessa de proteção aos índios e ao meio ambiente. Segundo membros do Congresso e de entidades ecológicas dos Estados Unidos, a decisão foi tomada em março, mas só agora está sendo anunciada oficialmente. “É a primeira vez que um banco suspende um empréstimo por razões ecológicas”, disse Bruce Rich, procurador do fundo de Defesa dos Recursos Naturais.

Funcionários do Banco Mundial garantiram ainda que a decisão nada tem que ver com os problemas financeiros do Brasil com o Fundo Monetário Internacional e não vai influir em outros empréstimos ao País. O projeto Polonoroeste, desenvolvido em Rondônia, recebeu muitas críticas nos Estados Unidos de entidades ecológicas, associações antropológicas, de grupos de defesa dos direitos indígenas, além de políticos dos dois principais partidos norte-americanos. As críticas apontam um planejamento malfeito, provocando devas-

indígenas e violentos conflitos de terra.

O projeto Polonoroeste prevê a construção de uma estrada de mil quilômetros de extensão dentro da mata, acompanhada de uma série de programas agrícolas. Comissões no Congresso norte-americano, porém, atacaram duramente o plano: “Há uma preocupação cada vez maior no

Congresso no sentido de que um forte e seguro desenvolvimento da ecologia deve ser uma base para os planos de auxílio internacional”, afirma um relatório da subcomissão da Câmara dos Estados Unidos para instituições de desenvolvimento internacionais.

Para o senador James Scheuer, presidente de uma subcomissão do Senado para recursos naturais, a medida “foi um bom passo para ajudar a impedir um desastre ambiental na Amazônia”. E acrescentou: “O Banco Mundial mostrou que entende que o desenvolvimento sem uma base ecológica não deve ser apoiado”. Já o diretor de Informação e Relações Públicas do Banco Mundial, Martin Koelle, informou que o Brasil e o banco “revisaram” o projeto e, durante esse tempo, “o Brasil pediu para suspender as parcelas”, disse. “E foi o que o banco fez.”

O Brasil previa a aplicação de 1,6 bilhão de dólares para a realização do projeto Polonoroeste. Desse total, o Banco Mundial decidiu emprestar 434,4 milhões, divididos em seis parcelas. Até agora, o banco já havia entregue 178,3 milhões. No ano fiscal que terminou em junho do ano passado, o Banco Mundial aprovou dez empréstimos totalizando 1,6 bilhão de dólares para todo o País. Desde então, apenas três foram aprovados,



Arquivo

Figura 9. “O Brasil perde financiamentos, por não cuidar de índios e do ambiente”. O *Estado de São Paulo*. 10 de abril de 1984. Fonte: CEDI. Acervo do ISA.

O jornalista e historiador Edilson Martins (1976, [n.p.]) publicou uma matéria no *Jornal do Brasil* com informações sobre a invasão de posseiros na TI Sete de Setembro do povo Suruí. As informações dão conta de que são mais de “mil e duzentas famílias migrantes, no mínimo cinco mil pessoas que ocupam o território dos

Suruí". Os posseiros, "mais 1000 homens armados, ao longo das linhas 11, 12, 13 e 14 do Projeto Integrado de Colonização (PIC) do INCRA". Os posseiros reafirmaram que não deixarão as terras. "Aqui nos instalaram, aqui plantamos, aqui investimos nossas reservas". (MARTINS, 1976, [n.p.]).

INDIOS X POSSEIROS

JB- 12.8.76

VAI COMEÇAR UMA GUERRA PELA TERRA

Texto e foto de Edison Martins
Enviado especial

Posseiros vindos do Sul e do Leste — um Exército de mais de mil homens armados — invadem as terras dos índios. E encontram uma resistência que já causou mortes. Ameaçam vingança e preparam uma expedição punitiva, mas têm todos os seus passos na selva controlados pelos indígenas. A cada noite esperam o ataque, o confronto.
A guerra pode começar ainda hoje.

POSTO Sete de Setembro, Aldeia Suruí, Rondônia — Mil e duzentas famílias — um mínimo de 5 mil pessoas — já ocupam o território dos índios suruí. As mortes ocorridas nos últimos dias — dois posseiros assassinados pelos índios — não deixam dúvidas sobre a iminência de um conflito armado, de grandes proporções. Só a interferência do diretor do Parque Nacional do Aripuanã, sertanista Apocena Meireles, que aqui está desde sábado, impediu que os índios deixassem o Posto Sete de Setembro, com o que foram evitados novos choques. Os posseiros — mais de mil homens armados, ao longo das linhas 11, 12, 13 e 14 do Projeto Integrado de Colonização (PIC) do INCRA — reafirmam que não deixarão as terras: "Aqui nos instalamos, aqui plantamos, aqui investimos todas as nossas reservas".

Durante dois dias, em Porto Velho, Capital de Rondônia, o superintendente da Polícia Federal, delegado Valdomiro Lawrynhuk; o delegado da Funai, Major Emílio Freitas Barbosa; o coordenador da Divisão Territorial Técnica (DTT)

dio, não. Ele sabe que sua subsistência depende da flora, da fauna. Por natureza é um preservador ecológico — acertou o General Ismarth de Araújo.

O executor do Projeto Fundiário do INCRA, em Rondônia, Capitão Sívrio Para, não foi convidado para participar das sucessivas reuniões desse órgão com a Funai e a Polícia Federal.

— Por que essa ausência, Capitão Sívrio Para?

— A questão está sendo resolvida em nível de presidência. Isso é, em nível de presidência do INCRA e presidência da Funai. A situação aqui é delicada. Chegam, no mínimo, 100 famílias por mês a Rondônia. O que fazer com essa gente? Não procede que tenhamos dado documentos legais para esses posseiros invadirem terras indígenas. Fornecemos apenas um cartão de identificação de parceleros. Isso não é um documento que justifique a ocupação. Apenas identificamos essa gente.

Fontes da Polícia Federal são de opinião que chegam ao território de Rondônia, no mi-

ritório é deles. A Constituição Federal e o Estatuto do Índio lhe garantem isso. Por que então permitimos — nós que temos o compromisso de selar por sua sobrevivência física, já que a cultural cede e se desvirtua a todo o momento — que a lei não seja cumprida? Não estou afirmando que esses posseiros devam ser lançados ao abandono. São brasileiros, seres humanos, querem a liberdade de viver numa terra própria. É legítimo. Mas que essa terra não seja indígena. Eles sabem e sabem, pois continuam invadindo diariamente esta região, que aqui é território indígena.

Os índios já não têm mais caça. O rio Branco, que sempre lhes forneceu peixes, está cortado pelo menos por cinco estradas dos projetos fundiários do INCRA. Não há mais vrados nem anta, nem tatu. Só resta a invasão das propriedades dos colonos, que já se encontram às portas, de suas aldeias.

Uma comissão formada pela Funai, INCRA e Polícia Federal deverá vir a esta área, a fim

Figura 10. Edison Martins. Índios e posseiros. *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro – RJ). 12 de agosto de 1976.

Nessa mesma época, já era realizado o levantamento populacional de migrantes que chegavam a esse território. O órgão responsável era a Secretária do Estado do Planejamento (SEPLAN), de Rondônia. A secretaria verificou que havia um fluxo migratório intenso no período de 1977 a 1980, bem como o número de 243.462 pessoas cadastradas pelo Núcleo Responsável Estadual por Migrações (NURE-MIGR), além de um grande contingente populacional que entrava clandestinamente em Rondônia e não entrou nessa contagem.

Quadro 1. Levantamento populacional de migrantes em Rondônia, décadas de 70 e 80: Fontes: Prates, 1983.

1977 - 2º semestre:	3.140 pessoas
1978 - 1º e 2º semestres:	12.650 pessoas
1979 - 1º e 2º semestres:	36.791 pessoas
1980 - 1º e 2º semestres:	49.205 pessoas
1981 - 1º e 2º semestres:	60.218 pessoas
1982 - 1º e 2º semestres:	58.058 pessoas
1983 - até maio:	23.400 pessoas
Total: 243.462 pessoas dos anos de 1977 até maio de 1983.	

Após a abertura da BR 364, segundo Prates (1983), levadas e levas de migrantes começaram a chegar ao estado, atraídos pela fertilidade da terra e o seu baixo preço, em comparação aos das terras do centro-sul.

O resultado é que muitos colonos que chegaram em Rondônia sem capital foram invadindo essas terras. Por outro lado, “a falta de uma adequada estrutura de atendimento rural exigiu do homem sacrifícios idênticos, talvez, ao dos soldados da borracha” (PRATES, 1983, p. 27).

Ainda de acordo com a autora, as companhias colonizadoras, exemplos da *Itaporanga*, *Calama*, *Ramon*, entre outras, penetravam as terras indígenas em proporções agressivas, além de ludibriar a boa-fé de centenas de pessoas, vendendo lotes em áreas ilegais. A grilagem atingiu Rondônia de uma forma desenfreada e as consequências foram trágicas para as populações indígenas⁵⁶.

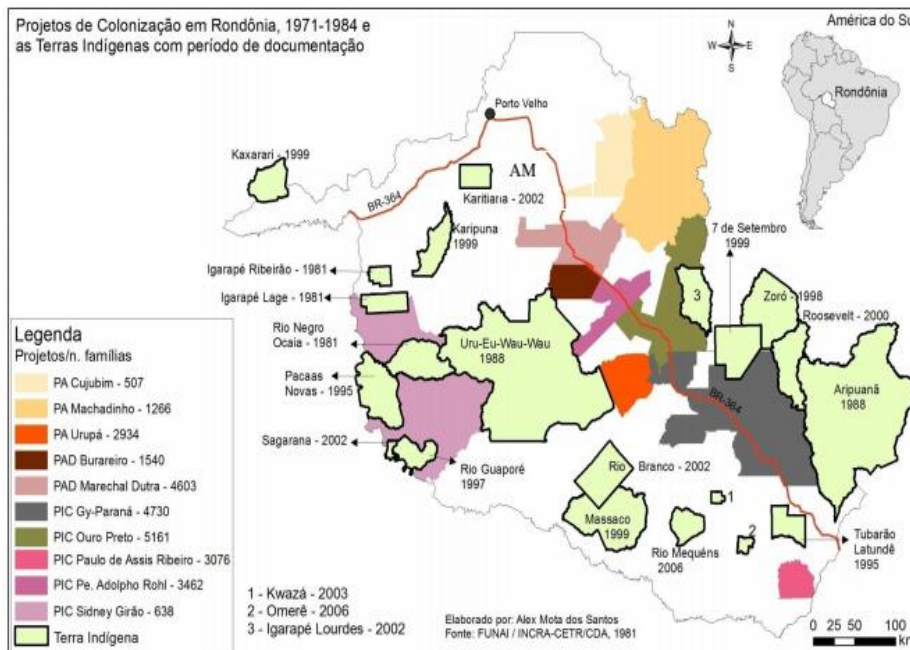
O Mapa 2, na sequência, mostra os projetos de colonização em Rondônia, no período de 1971-1984, e as terras indígenas com período de documentação junto à FUNAI. Observa-se, ainda, que os projetos com maior número de famílias estavam localizados junto à BR-364, muito próximos das terras indígenas.

Mapa 2⁵⁷. Projetos de Colonização em Rondônia (1971-1984) e as terras indígenas com período de documentação⁵⁸

⁵⁶ (Ibidem, p. 28).

⁵⁷Fonte: FUNAI/INCRA-CETR/CDA, 1981 – Mapa sistematizado por Santos (2014a, p. 52).

⁵⁸ “Apenas o PIC Sidney Girão, no município de Guajará-Mirim, no sudoeste de Rondônia e o PIC Paulo de Assis Ribeiro, no Sudeste, município de Colorado do Oeste, estavam localizados fora do eixo da BR-364, mas muito próximos a essa rodovia. O PIC Ouro Preto, nos municípios de Ji-Paraná e Ouro Preto do Oeste, centro-leste de Rondônia, recebeu o maior número de famílias. Os lotes foram distribuídos bem próximos à parte sul e oeste da Terra Indígena Igarapé Lourdes. O PIC Sidney Girão alavancou as transformações na paisagem do entorno da Terra Indígena Igarapé Ribeirão” (SANTOS, 2014a, p. 51).



Fonte: FUNAI/INCRA, 1981.

As consequências do processo de colonização e invasão se configuraram, também, no território dos Zoró, que tiveram sua terra invadida e loteada para centenas de colonos, o que ocasionou graves conflitos e mortes, “além do enfrentamento de um longo processo judicial para retornar ao território, no final da década de 1980” (DIAS, 2017, p. 49).

Assim como os Suruí, os Zoró *Pangyjej*, em 1986, revoltaram-se com a situação, sob a negligência e omissão do Estado; ameaçando entrar em guerra, dão um prazo à FUNAI para que resolva a questão, que se tornou muito complexa devido à quantidade de invasões no momento que estradas foram planejadas, de forma a cortar a maioria de seu território.

Para algumas questões denunciadas, não houve nenhuma ação por parte do poder público, a exemplo do caso da criação/extinção da área do Parque Indígena Aripuanã (Mato Grosso/Rondônia). Embora em outras denúncias tenha surtido efeito, isto é, caso de interdição e demarcação de terras, trata-se de uma melhoria considerada tímida na educação e na saúde, como evidenciam os relatórios produzidos.

A equipe de avaliação do programa Polonoeste (MINDLIN, 1983; 1986/1987; JUNQUEIRA, 1983; 1986; LEONEL, 1985; GAMBINI, 1983) produziu os relatórios de avaliação em diferentes áreas indígenas, documentando, com bastante precisão, detalhes dos diversos problemas e situações existentes, desde as invasões as áreas,

das epidemias, doenças, dos conflitos, das mortes, das perseguições, roça, comida, rotina, caça e ritual. Outros pesquisadores, como Silva (1986) e Hargreaves (1986), e os registros de instituição não governamental, como o CIMI/OPAN, passaram a produzir registros de cunho denunciativo, além do material da imprensa. Assim, os indígenas puderam contar com esses aliados e aliadas, que faziam uma mediação cultural; logo, a partir dessa mediação, exercia-se, naquele momento, uma voz para repercutir nos jornais da época.

1.5 O sertanista Apoena Meirelles e sua relação com os índios: repercussões da memória do indigenista na Amazônia

Shelton Davis (1978) fez uma análise ao longo de um excerto de seu livro “Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil”, elucidando a política adotada pelo governo militar para viabilizar os projetos de colonização direcionados à Amazônia com capital internacional. Observou que:

[...]. Em 1972, o Brasil suplantou o Japão como o maior devedor do Banco de Importação e Exportação dos EEUU e a nação com a maior dívida para com o Banco Mundial. [...] quando foi anunciado **o Plano de Integração Nacional (PIN) corporações estrangeiras e multinacionais controlavam os** postos de comando da **economia brasileira**. Significativamente os níveis mais altos da economia Brasileira **sob controle estrangeiro** foram nos anos 60 [...]. Um estudo baseado em informações de **1970** descobriu que **158 das 500 maiores empresas não financiadas do Brasil são americanas e de outras nacionalidades** [...]. Na última década, surgiu uma nova sociedade entre instituições de crédito internacional, corporações multinacionais e o regime militar brasileiro. **A força desta associação foi o fator principal para a rápida abertura da Amazônia brasileira** (DAVIS, 1978. p. 41-42, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a pesquisadora e professora Rosângela Faustino (2006, p. 141), em um exame histórico das orientações do Banco Mundial, mesmo com o reconhecimento da necessidade de proteger os direitos dos povos indígenas e salvaguardar o meio ambiente declarados na *Diretriz*, postula que “o Banco seguiu financiando projetos ecologicamente daninhos e socialmente destrutivos durante a década de 1980-1990”.

Nessa mesma direção, Edilson Martins (1979), por meio de suas reportagens como Jornalista, das muitas incursões em diversos contextos indígenas, registrou as

diferentes realidades vivenciadas que resultaram na produção do seu livro intitulado: “Nossos índios, nossos mortos: os olhos da emancipação”.

Martins documentou o processo de dominação, o silêncio do Estado, as tentativas de negociação, a invasão aos territórios indígenas, violência, massacres e, sobretudo, denunciando os genocídios oficializados com a aprovação dos projetos de “emancipação” no contexto amazônico.

A Amazônia tem-se prestado à imagem sensacionalista de muitos, inclusive os que se intitulam pesquisadores, sociólogos e historiadores. Desde sua descoberta cresceram em torno dela centenas de lendas e histórias, cada uma ao gosto do autor. Basta uma visita ao local e lá vem o estudioso com apontamentos para um novo livro sobre a Amazônia. **De todos os mitos da Amazônia foi certamente o do El-Dorado que sacrificou mais vidas**, já que quase todos os europeus, os aventureiros de outros continentes que ali chegavam, era o ouro que lhes agitava a imaginação (MARTINS, 1979, p. 66-67, grifos nossos).

A maioria das famílias, entretanto, veio no rastro das fantasias criadas em torno da colonização da Amazônia. Disseram-lhes, em carta, ou de boca em boca, que essa “região da Amazônia é o *El-Dorado* do século XX”. A propaganda oficial do governo em torno da Amazônia teve resultados trágicos, sobretudo às populações indígenas.

Sobre a invasão ocorrida na Vila Cacoal, na atual Terra Indígena *Suruí*, na década de 1970, Martins (1979) registrou detalhes sobre as tentativas do Estado representado pela Polícia Federal, INCRA e FUNAI, no posto indígena Riozinho, em “amenizar” os conflitos entre índios e posseiros. Chegava a Rondônia “uma média de 30 famílias por dia, o que resultava num total de 900 famílias por mês, ou seja, 4 mil e 500 pessoas entravam mensalmente neste Território” (MARTINS, 1979, p. 184). Certamente, um fluxo migratório intenso.

A Vila Cacoal, na Br 364 (Cuiabá-Porto Velho) é uma área de conflito entre índios e mais de quatro mil posseiros que ocupam ilegalmente o Território dos *Suruí*. Nos últimos dias os posseiros, que já cercam a aldeia, têm disparado nas proximidades das malocas. A reunião realizada em Cacoal, entre INCRA, FUNAI, Polícia Federal e mais de 400 posseiros terminou sem qualquer definição, embora um ponto tenha sido ratificado pelos invasores: **“Só abandonamos as terras desses bugres se passarem por cima de nossos cadáveres”**. A firma [empresa] Plantel, que executa a demarcação da área indígena, retirou sua equipe de 20 homens, *“por falta total de segurança”*. **“Os posseiros estão armados e por duas vezes paralisaram nossos trabalhos”** segundo declaração do supervisor da Plantel, Heleno Dornelas (MARTINS, 1979, p. 183).

[...]

O encontro entre Incra, Funai, Polícia Federal e posseiros, nesta Vila de Cacoal, surgida no final da década de 60, e que já agora soma mais de 15 mil habitantes em sua maioria paranaense, capixabas e mineiros, se constituiu num total fracasso. A proposta levada aos posseiros pela Incra, Funai e Polícia Federal sequer chegou a ser examinada inteiramente. O coordenador do Incra, Sr. Reinaldo Modesto, perdeu o controle na condução da reunião, de tal forma que já no final, sob um calor de mais de 40 graus à sombra, ninguém mais se entendia (MARTINS, 1979, p. 186).

Ainda de acordo com Martins (1979), o sertanista Apoena Meirelles foi o único naquela ocasião a apresentar uma proposta concreta, mas que, dado o tumulto existente, terminou não podendo continuar. Deixou às pressas o local. Apoena declarou que:

Daqui para frente todos sabem o que vai acontecer. Talvez **só após a minha morte ou a morte de pessoas que não sejam posseiros, nem índios é que se tomem medidas objetivas**. Essa reunião foi **um fracasso**, a partir de agora, tanto eu como a equipe de sertanistas, estamos mais **vulneráveis à ação criminosa dos posseiros**. Tornamo-nos conhecidos, fomos identificados individualmente, e a própria Polícia Federal concorda que **não são poucos os jagunços** entre eles. Talvez a partir de alguma de nossas mortes, conforme já aconteceu em outras áreas indígenas, sejam tomadas medidas concretas” (Relato Apoena Meirelles concedido a MARTINS, 1979, p. 186).

Apoena Meireles⁵⁹ foi “um servidor público no melhor cumprimento do termo”, conforme escreveu Neves e Abrantes (2014). Dentre outros trabalhos, destacou-se no estabelecimento de contatos com os *Suruí* (1969), *Uru Eu Wau Wau* (1981), em Rondônia, além dos *Zoró Pangỹjej* (1977), em Mato Grosso, e *Cinta Larga* (1978).

Um pouco da história de Apoena e a sua relação com os índios da região de Mato Grosso e Rondônia podem ser conferidas em diferentes estudos. Dentre eles, um texto intitulado “Apoena Meirelles 1949-2004 - uma grande perda frente à lei das mineradoras, em dois momentos do indigenismo”, de autoria de Betty Mindlin e Mauro

⁵⁹ Apoena, antes de ser assassinado na noite do dia 9 de outubro de 2004, Porto Velho, capital do estado de Rondônia, era o coordenador da “Operação Roosevelt”, implantada em setembro de 2004 como medida decorrente do conflito envolvendo 29 garimpeiros em Espigão do Oeste, cujo objetivo era reduzir as tensões no território Cinta Larga assegurando a integridade dos índios a partir da proibição de acesso neste espaço rico em minérios, com destaque para as jazidas de diamantes, além de estudar mecanismos de regulamentação de exploração mineral nas Terras Indígenas, expressos no PL 1610/1991 (ABRANTES, 2014; NEVES, 2014).

Leonel (2007); no texto intitulado “RONDÔNIA: dez anos sem Apoena Meireles”, publicado em 2014 na página *on-line* do *Jornal Tudo Rondônia*, escrito pelos docentes Josélia Neves e Cristovão Teixeira Abrantes; e no documentário “Na trilha dos Uru Eu Wau Wau”, produzido por Adrian Cowell (1990), um dos audiovisuais que compõe a série *A década da destruição*.

Os registros e as produções de Martins (1979), Cowell (1990) e, posteriormente, de Mindlin e Leonel (2007), e, mais recentemente, os textos produzidos por Neves e Abrantes (2014), documentam a presença efetiva do sertanista Apoena na defesa das sociedades indígenas praticamente recém contatadas em Rondônia. Essas mesmas sociedades que, do dia para a noite, viram seus territórios tradicionais serem invadidos sem o tempo necessário para compreenderem as razões desse processo, conforme documentou Edilson Martins:

Posto Indígena Rio Roosevelt-RO – O sertanista Apoena Meireles está dedicado a difícil tarefa de convencer 200 índios Suruí de que – embora cercados por dois mil posseiros vindos do sul, armados e treinados em anos de invasões de terra - eles devem esperar por alguma coisa que mal podem compreender: a FUNAI, o INCRA, a Polícia Federal e sua justiça (1978, p. 189).

Como chefe da FUNAI, Apoena Meireles também teve coragem para enfrentar o poderio missionário em 1981 nas aldeias. Como exemplo, apoiou a “decisão do Povo Gavião Ikolen de Ji-Paraná ao providenciar a retirada dos religiosos protestantes da área indígena, após a divisão interna provocada pela realização da festa tradicional de 1978”, como descreveu Neves e Abrantes (2014, n.p.)⁶⁰.

Em outras situações nas quais foram realizadas reuniões fracassadas pelos órgãos estatais semelhantes a essas, Martins (1979, p. 186) documentou, em áreas indígenas aqui em Rondônia, que “só serviu apenas para ensinar mais uma lição aos posseiros”, dentre eles, por exemplo, o posseiro *Justino Freitas Sousa*, grileiro que comprava e vendia para incautos terras pertencentes aos índios:

Unidos, não abrindo mão dessa ocupação, dificilmente poderão nos expulsar. **Somos no mínimo 2 mil homens armados, no meio do mato. Acho difícil uma força que queira nos enfrentar.** Nós pelo

⁶⁰ NEVES, Josélia. G.; ABRANTES, Cristovão T. **Rondônia: 10 anos sem Apoena Meireles.** Tudo Rondônia (Jornal *on-line*). Porto Velho. Rondônia. 32 de out. de 2014. Disponível em: <https://www.tudorondonia.com/noticias/rondonia-10-anos-sem-apoena-meireles.48194.shtml>. Acesso: 14 de jul. 2019.

menos não temos a perder. Só a ganhar” (Entrevista do posseiro Justino Freitas Sousa concedida a MARTINS, 1979, p. 186).

[...]. Outros posseiros informaram que ele [Justino] dispõe de 12 jagunços, e na verdade ele foi o maior responsável pelo fracasso da reunião entre Incra, Funai, Polícia Federal e colonos invasores” (MEIRELLES, 1979, p. 186, grifos nossos).



Figuras 11 e 12. O Sertanista Apoena Meireles faz críticas ao CIMI e às Comissões Pró-índio e contesta denúncias do órgão. Jornal *Alto Madeira*, Porto Velho, domingo, 16 de novembro de 1982⁶¹. Fonte: CEDI.

Apoena lutava incansavelmente, apesar das precárias condições da Funai (NEVES; ABRANTES, 2014), na dura tarefa de proteger os índios dos conflitos fundiários ocasionados pelo avanço das frentes de migração/colonização e, depois, dos preconceitos.

⁶¹ Disponível em: <http://memoria.bn.br/>. Ano 1977 / Edição 1334 (3), Manchete (RJ). 1952/2007.

As famílias migrantes chegavam diariamente em Rondônia nos “caminhões de pau de arara, cada uma trazia consigo a visão deturpada de nossos indígenas” (MARTINS, 1979, p. 20). O INCRA, por sua vez, distribuía cartões de identificação de lotes/glebas de territórios tradicionais indígenas para as famílias de posseiros que aqui chegavam.

Apoena Meirelles, assim como seu pai, Francisco Meirelles, empreendiam suas lutas para que os índios tivessem o direito à resistência, mesmo em uma época de ceticismo, na qual as autoridades tinham repulsa pelos nossos problemas sociais, culturais, em uma época marcada pelo imediatismo e por lucros; diante das consequências e de tantas outras situações desastrosas, ambos estavam ao lado dos indígenas.

As narrativas indígenas, dentre elas, destaco as do Cacique Itabira Suruí, dos textos e reportagens já citados anteriormente, atestam que tanto Apoena e Francisco travaram muitas lutas e se posicionaram quando assim o momento o exigia, em prol de uma sociedade que respeitasse o direito imemorial de uma minoria – os índios.

Mesmo diante de situações mais complexas, eles não se predispuseram ao silêncio ou ao relato frio e distante dos fatos; pelo contrário, correram riscos, foram corajosos ao enfrentarem o poderio da colonização, das grandes devastações ambientais e humanas do processo de ocupação da Amazônia, cujas repercussões se fazem presentes em tempos atuais.

Os relatórios e outros documentos, além de descreverem um pouco da situação na Amazônia, apresentavam diversas denúncias de crimes contra as populações indígenas e seus territórios. Mesmo com a previsão de que muitos grupos indígenas contatados hoje poderiam mendigar nas suas próprias terras amanhã, sendo reduzidos, Apoena anunciava um futuro trágico para muitos desses indígenas recém-contatados e submetidos ao processo colonizatório. Em resposta, os índios e seus aliados tiveram apenas o silêncio, ausência e burocracia do Estado brasileiro, que pouco fez para impedir o agravamento das tragédias anunciadas.

Nesse sentido, os indígenas em contextos de injustiças e conflitos tiveram de pensar em outras formas de se mobilizar, de re-existir, sobreviver às diferentes situações, agregando novas estratégias de negociação e aliança política também com outros grupos minoritários. Situações novas para essa sociedade que, até então, desconhecia o colonizador, seu poder e suas armas.

Betty, Carmem e Apoena, aliados dos indígenas, anunciam em suas produções que os homens, mulheres e crianças indígenas têm suas próprias respostas para esse complexo problema chamado vida e sobre (re)existir em diferentes contextos. A história dos Zoró é apenas uma, dentre tantas outras histórias indígenas, as quais, certamente, têm o direito de serem narradas e outras haverão de ser.

Como bem afirmou Martins (1979), “E dessa violência, diga-se crime, as gerações futuras não nos absolverão”. Nas raízes de todo esse processo, está nossa dependência econômica ao mercado externo. Ou traduzindo melhor: “a subordinação que nos impõem os chamados países desenvolvidos, *eufemismo moderno*, um verdadeiro achado, nome pelo qual atendiam ontem às nações colonizadoras, imperialistas de hoje”. (MARTINS, 1979, p. 20).

Nos anos de 2018 e 2019, concomitantes ao desenvolvimento da pesquisa desta tese, vivenciei experiências interculturais no contexto da aldeia Apoena Meirelles do povo Suruí, a aldeia do famoso Cacique Itabira Suruí, fundada por ele no ano de 2004, próxima ao município de Rondolândia, estado de Mato Grosso.

As experiências foram possibilitadas pela oportunidade de orientar o estudante Francisco Nalamota Meirelles Suruí que, na ocasião, desenvolvia seu trabalho⁶² de conclusão de curso em Especialização em Educação Escolar Indígena (*Lato Sensu*) na UNIR⁶³. Até então, conhecia o Cacique Itabira apenas das narrativas dos próprios alunos e professores da Licenciatura Intercultural e do livro da Betty “Diários da Floresta”. Todos destacam a importância do Itabira, este que se tornou ainda muito jovem uma liderança *Païter-Suruí* e já acumulava grandes responsabilidades junto ao seu povo.

Cacique Itabira, lendário indígena, protagonizou a luta incansável pela demarcação da T.I. Sete de Setembro, localizada em Cacoal, estado de Rondônia. Itabira construiu uma aldeia e deu a ela o nome daquele que foi seu grande amigo de luta, Apoena Meirelles, sertanista da FUNAI e aliado dos Suruí. Há uma grande repercussão viva da memória do sertanista na aldeia do Cacique Itabira. Além da aldeia, a escola recebe o nome em homenagem ao sertanista.

⁶² SURUÍ, Francisco Meirelles Nalamota. ***Païter Pug Itxawe Same We Ayab Mi Mamug Ewarapiwe Same Mãwe Tig***. Monografia (Especialização em Educação Escolar Indígena). Departamento de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, 2020.

⁶³ Curso ofertado pelo Departamento de Educação Intercultural da UNIR, campus Ji-Paraná.

Minhas idas à aldeia Apoena Meirelles sempre foram marcadas por grandes aprendizagens interculturais. Tive, na condição de pesquisadora, a oportunidade de dialogar com o próprio Cacique Itabira em 2019, este que vivenciou tantos momentos marcantes da história de seu povo, narrando situações com detalhes e que é possível encontrar na perspectiva de quem vivenciou e protagonizou diferentes lutas. Itabira é considerado por Apoena, Betty e outros/as pesquisadores e pesquisadoras e indigenistas um líder defensor intransigente dos direitos dos *Païter* e da autonomia territorial. Com uma enorme sabedoria, atualmente Itabira encontra força para continuar sua luta em defesa dos direitos e representatividade das populações indígenas no contexto social e político brasileiro. Nas eleições municipais de 2020, Itabira se candidatou ao cargo de vereador no município de Rondolândia, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Itabira é considerado pelos filhos, netos e outros parentes uma verdadeira biblioteca viva; suas narrativas orais são marcadas por uma trajetória enquanto representante indígena Païter em defesa de um coletivo. As minhas visitas à aldeia e os diálogos foram em companhia do professor indígena Francisco Meirelles Suruí e de Melissa Suruí. O principal colaborador da pesquisa de Francisco foi seu próprio pai, Itabira, que vivenciou o contato com os não indígenas e teve sua infância marcada por inúmeros episódios.

Francisco Meirelles Suruí foi o primeiro filho de Itabira e este deu ao filho quando nasceu o nome do seu melhor amigo, o indigenista Francisco Meirelles, pai do então Sertanista Apoena Meirelles. E, com a mesma certeza, ao fundar uma nova aldeia com a intenção de proteger o território tradicional das invasões, Itabira homenageou o sertanista Apoena Meirelles, que foi assassinado na noite do dia 9 de outubro de 2004, na capital Porto Velho (RO).

Dezesseis anos já se passaram desde que Apoena foi assassinado, mas Itabira tem fortes lembranças e uma memória viva daquele que foi um grande aliado dos *Païter*. Reconhece o papel importante que os dois sertanistas tiveram, Francisco Meirelles (pai) e Apoena Meirelles (filho), dando continuidade à luta em defesa dos indígenas, tanto no processo de desintrusão de invasores quanto na demarcação do Parque Indígena *Aripuanã* e do território Suruí na década de 1970. Itabira afirma que ambos *eram aliados dos índios, verdadeiros homens confiáveis*.

Segundo Itabira, em diferentes momentos de invasões e conflitos, a postura do Apoena era sempre proteger os índios, uma postura bem diferente dos demais órgãos

federais, que parecia ser contrária aos interesses dos povos indígenas (informação verbal). Muitos órgãos do governo eram omissos em relação às áreas indígenas. Os colonos se aproveitavam das falhas desses órgãos e, com seus grupos armados, avançavam em direção às nossas áreas indígenas⁶⁴.

1.6 Desenvolvimento ou holocausto indígena? O que evidenciam os registros em Rondônia?

O capital nacional e o internacional, principalmente empréstimos do Banco Mundial, cancelaram a região. O estado de Rondônia foi um trágico exemplo de holocausto indígena. Na década de 1970, intensificou-se a migração para Rondônia e consequente ocupação e grilagem de terras indígenas.

Paralelamente aos projetos oficiais de colonização da Amazônia, verdadeiras imensidões de terras foram entregues às grandes multinacionais e a grandes grupos empresariais brasileiros.

Dentre os conflitos gerados a partir da presença de exploradores na região de Rondônia e Mato Grosso, o de maior repercussão foi o “**Massacre do Paralelo 11**”, ocorrido em 1963, quando uma aldeia inteira dos índios Cinta Larga foi metralhada a mando de seringalistas, na região do rio Aripuanã, em Rondônia. Foram tragicamente massacrados pelos funcionários da empresa cuiabana *Arruda e Junqueira Cia Ltda* (OPAN/CIMI, 1987).

Outro fato menos divulgado, mas de igual violência, ocorreu às margens do rio Arinos, em 1953, onde um grupo de dezessete índios Tapayuna⁶⁵ foi encontrado morto, por haver ingerido arsênico misturado ao açúcar, também a mando de tais seringalistas. Porém, a dizimação continuou, com avanço sobre as terras dos Tapayuna; a partir da abertura de estradas, as lutas se intensificaram. No entanto, esses massacres vieram à tona somente no ano de 1967 quando o Brasil foi denunciado, gerando repercussão internacional (FRANCHETTO, 1987)⁶⁶.

⁶⁴ Informação verbal do Cacique Itabira Suruí. Aldeia Apoena Meirelles, agosto de 2019.

⁶⁵ Até a década de 1940, as notícias sobre esse povo vinham de outros grupos: Paresi, Irantxe, Rikbaktsa, Kayabi e Apiaká. Os Tapayuna viviam às margens do rio Arinos e do rio do Sangue, norte do Mato Grosso.

⁶⁶ Novamente na década de 1970, o grupo foi vítima de um novo envenenamento com a carne de uma anta, oferecida aos índios por invasores. Os 41 sobreviventes foram transferidos para o Parque Indígena do Xingu, vivendo primeiramente na aldeia dos Kísêdjê (mais conhecidos como Suyá), que também falam uma língua da família (FRANCHETTO, 1987).

Segundo depoimentos dos próprios matadores e ex-funcionários da empresa seringalista *Arruda & Junqueira*, Francisco Amorim de Brito (“Chico Amorim”) e Atayde Pereira relataram que a própria empresa organizou duas expedições para exterminar os índios. As expedições eram esquadrões da morte e a iniciativa tinha apoio dos trabalhadores em geral. Tais atos de violência eram ignorados, em particular, pelas autoridades do Estado.

Trechos da confissão de Atayde Pereira⁶⁷ evidenciam as expedições das mortes indígenas.

[...] estávamos com bastante medo uns dos outros. Nesse tipo de lugar, as pessoas atiram umas nas outras e são alvejadas, pode-se dizer, sem saber a razão. Quando abrem um buraco em você, eles têm mania de enfiar uma flecha na ferida, para colocar a culpa nos índios (...) após metralhar toda tribo haviam sobrado somente uma jovem menina e uma criança que chorava abraçada a menina no centro da aldeia. Os matadores pedem pela vida da menina alegando que pode ser usada para prostituição. Chico atravessou a cabeça da criança com um tiro, ele parecia descontrolado ficamos muito assustados. Ele amarrou a garota índia de cabeça para baixo numa árvore, com as pernas separadas, e a rasgou ao meio com o facão. Quase com um único golpe, eu diria. A aldeia parecia um matadouro. Ele se acalmou depois de cortar a mulher e nos disse para queimar as cabanas, jogar os corpos no rio. Depois disso, pegamos nossas coisas e retomamos o caminho de volta, tomando cuidado para esconder nossas pegadas. Mal sabia que um dia a pegada a ser apagada seria ele [...] (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1963. FOLHA 250 citado por COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014, p. 238)⁶⁸.

⁶⁷ O depoimento foi testemunhado pelo capitão do 16º BC, Geraldo de Oliveira Silva, e do Delegado de Polícia Estadual, capitão Juvenal do Nascimento.

⁶⁸ CNV, Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v. I e II. Brasília, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.



Foto 7. Os assassinos, depois de atirar na cabeça do bebê, usando um machado, cortaram ao meio a sua mãe, uma mulher da etnia Cinta Larga. Foto: Jornal *Der Spiegel*, publicada no Jornal *O Globo*. Fonte: Survival, 2013.

Recentemente, a Comissão Nacional da Verdade, criada pela Lei nº 12. 528 de 2012 e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, publicou resultados da primeira grande investigação sobre as violações de direitos humanos ocorridas no país durante a ditadura militar entre 1964 e 1985, com o objetivo de efetivar o direito à memória e à verdade histórica (BRASIL, 2012). Nesse período, “pelo menos oito mil indígenas foram mortos em massacres ou devido às epidemias decorrentes do contato” (GUIMARÃES, 2015, p. 8).

De acordo com Araújo (2018), essas ocorrências⁶⁹ podem ser um motivo pelo qual tanto o relatório quanto os jornais focaram mais nos crimes e irregularidades cometidos por funcionários do SPI, embora grande parte fosse cometida por civis ligados a grupos econômicos que possuíam interesse nas terras e mão de obra dos indígenas.

⁶⁹ O relatório *Violações de direitos humanos dos Povos Indígenas* marca o reconhecimento oficial do Estado brasileiro sobre sua participação nas violações dos direitos indígenas, incluindo violações dos direitos humanos, não apenas no período de ditadura militar (ARAÚJO, 2018).

A pesquisadora Elena Guimarães desenvolveu, em 2015, sua pesquisa de mestrado, tendo como base o documento histórico conhecido como *Relatório Figueiredo*⁷⁰, recuperado recentemente pela Comissão Nacional da Verdade. Esse relatório, até então, não tinha sido objeto de estudo acadêmico⁷¹.

Nesse documento, há trechos de depoimentos do inquérito administrativo que trazem narrativas acerca de crimes contra índios no Brasil, antes e durante a ditadura militar. Relata maus-tratos, espancamentos, torturas e trabalho escravo, assim como a descrição de violações tipificadas, como massacres e genocídios. Crimes estes identificados como de graves violações contra os direitos humanos.

[...] No Relatório Figueiredo, que havia sido dado como perdido num incêndio do Ministério da Agricultura em 1967, foram relatados casos de corrupção no SPI, de **torturas, assassinatos, vendas e arrendamentos ilegais de terras, escravização, exploração sexual de mulheres indígenas**, e muitas outras **ocorrências de violência cometidas** contra pessoas indígenas por **civis e funcionários do SPI**. (GUIMARÃES, 2015, p. 28, grifos nossos).

A Comissão de Inquérito⁷² visou à investigação das denúncias de crimes cometidos por funcionários.

É importante destacar que muitos dos crimes contra os índios foram e são cometidos por civis, e boa parte a mando de latifundiários, grileiros e seringalistas, em conluio com poderes locais, entre juízes, desembargadores e políticos. Ocorre, em alguns casos, de funcionários do SPI estabelecerem ligações diretas ou indiretas com deputados, prefeitos e governadores. Deste emaranhado de interesses em disputa emergem os depoimentos prestados à Comissão de Inquérito, em que muitos se contradizem, acusando-se mutuamente (GUIMARÃES, 2015, p. 67).

⁷⁰ O relatório final da Comissão de Inquérito do Ministério do Interior de 1967, conhecido hoje por Relatório Figueiredo, foi amplamente divulgado na imprensa da época e recentemente “redescoberto” no contexto de investigações da Comissão Nacional (e estaduais) da Verdade. Ele resultou de investigações realizadas durante o ano de 1967 por uma Comissão de Inquérito criada pelo Ministro do Interior Gal. Albuquerque Lima, presidida pelo procurador do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), Jáder de Figueiredo Correia. Figueiredo e a equipe da comissão percorreram diversos estados e dezenas de postos indígenas do SPI durante sete meses, a partir de julho de 1967, levantando documentos e testemunhos. Na conclusão das investigações, 20 volumes e 6.689 páginas foram entregues ao Ministro do Interior – só 19 dos quais existem hoje (GUIMARÃES, 2015).

⁷¹ O relatório Figueiredo foi citado em algumas publicações, como exemplo, no livro “Vítimas do Milagre”, de Shelton Davis, e em alguns poucos textos jornalísticos e documentos primários.

⁷² Processo nº 4483/68, o qual constitui o Inquérito Administrativo que apura as irregularidades que teriam ocorrido no Serviço de Proteção aos Índios apontadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito, conforme a resolução nº 142, de 1965, da Câmara dos Deputados e do processo nº 2841/67 do Ministério do Interior.

O Relatório⁷³ revela, a partir de um inquérito administrativo, as irregularidades e crimes cometidos por funcionários do Estado (GUIMARÃES, 2015) e por civis ligados a grupos econômicos.

A região era o território de quase dez mil índios, e ao final do genocídio sobraram apenas quatrocentos Cinta-Largas. A companhia Arruda e Junqueira seria a responsável pela morte de 30% dos índios, seja por tiro, faca, explosão, envenenamento ou doenças (CNV, 2014, p. 205)⁷⁴.

O documento, recuperado pela CNV com base em uma farta documentação e testemunhos, apresenta um quadro de miséria, doenças, massacres, torturas e invasões de terras. Tais acontecimentos revelados levaram à dissolução do SPI e à sua substituição pela FUNAI na época.

Esses acontecimentos estão relacionados aos planos governamentais de desenvolvimento econômico ocorridos no período militar. No relatório, provas do genocídio são incontestáveis: 20 volumes de provas são coletados e acusam que, entre 1957 e 1968, cerca de 100 mil índios foram assassinados por mineradoras estrangeiras e seringalistas, o que contribuiu para o extermínio generalizado de centenas de etnias que vivem em regiões de interesse de mineradoras internacionais.

A seguir, são apresentados trechos extraídos do Relatório Figueiredo⁷⁵, ao longo do qual há referências a nove tipos de crimes antes e durante a ditadura militar, dentre eles, o massacre contra índios Cinta Larga e Pacaás Novos, em Rondônia.

⁷³ Segundo relatório da Comissão Nacional da Verdade, mais de 8 mil indígenas foram vítimas de violência contra direitos humanos.

⁷⁴ CNV, Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v. I e II. Brasília, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

⁷⁵ Fonte: Núcleo de Biblioteca e Arquivo do Museu do Índio. Disponível em: Relatório Figueiredo com os autos do processo. Acesso em: 20 fev. 2020. Dados coletados no documentário do Departamento de Estudos e Pesquisas sobre massacres de índios. Museu do Índio.

7) Em outubro de 1963, Ataíde Pereira dos Santos, participante de uma expedição de massacre aos índios Cinta Larga (Kawahib), do rio Aripuanã, prestou o seguinte depoimento: "Declaro que tive parte ativa numa expedição de massacre contra os índios Cinta Larga, ocasião em que foi dizimada, a metralhadora, toda uma aldeia. Os massacradores foram recrutados pelo seringueiro Antonio Junqueira, do Aripuanã, que lhes forneceu alimentos, armas e munição, inclusive metralhadoras". Segundo o mesmo depoimento a expedição foi organizada "em grande escala estando em vis de se realizar outra. Como cabeça, a expedição tinha o elemento de nome Chico Luiz e mais os de nomes Manoel, Rodrigues e Ramiro. A expedição liquidou muitos índios tendo o declarante (Ataide) - se incumbido de matar o chefe dos índios, o que foi feito, tendo os demais companheiros de chacina usando pistolas de calibre 45 e metralhadoras, matado os demais índios. Que após a matança, pegaram uma índia com um menino; quanto à mulher, amarraram-lhe as pernas num galho de árvore, de cabeça para baixo, e a cortaram ao meio com facão. O menino foi morto com um tiro na cabeça".

Segundo informações posteriores o senhor Antonio Junqueira e seu bando, estiveram presos em Guajará-mirim.

to da Comissão de Assuntos Territoriais do Ministério da Justiça, os índios Pacaás-Novos (Urupá-kuine), do Território de Rondônia, estavam sendo dizimados a metralhadora pelos exploradores de borracha e castanha. "Exaltam-se os ânimos dos índios, com as incursões dos brancos que, de metralhadora em punho, matam indiscriminadamente adultos e crianças, mutilando, ainda, os seus corpos". O Chefe da Casa Militar de então (já em novembro de 1964) recebeu informação do Governador do Território de Rondônia, que os massacradores dos índios já eram conhecidos mas que ainda não tinha ocorrido a sua prisão e que foram comandados pelo seringueiro Manoel Lucindo e que tal expedição foi composta - além de Manoel Lucindo - dos índios civilizados Pireba, Valdemar e Açu, dos seringueiros Francisco Marinho e Raimundo Bezerra e dos bolivianos Victor Durant e Luis Pereira. Segundo informações de 22/1/64 os implicados foram presos.

8) Em julho de 1962, cansados de tantos massacres sofridos por parte de seringueiros e castanheiros que chegavam a praticar tiro ao alvo nos índios, os Ipurinã se revoltaram e dizimaram uma família de seringueiros composta de sete pessoas, nas margens do rio Purus. Os índios foram punidos.

Figuras 13 e 14. Fragmentos do Relatório Figueiredo sobre os massacres e atos violentos contra índios Cinta Larga (1963, Fls. 248-249). (Fls. 249-250).

As políticas de desenvolvimento capitalista durante a ditadura militar se destinavam a aparelhar a região para suprir o mercado mundial dos insumos que dela demandava. Processo este que foi e ainda tem sido acompanhado de agressões e violência contra populações indígenas, como evidenciado nos trechos do Relatório.

[...] o Serviço de Proteção aos índios degenerou a ponto de persegui-los até ao extermínio. Relembrem-se aqui os vários massacres, muitos dos quais denunciados como escândalo sem, todavia, merecer maior interesse das autoridades. Citaremos, entre outros, as chacinas do Maranhão, onde fazendeiros liquidaram toda uma nação, sem que o SPI opusesse qualquer reação. Anos depois o Departamento Federal de Segurança Pública tomou a iniciativa de instaurar inquérito, em vista da completa omissão do SPI. O episódio da extinção da tribo localizada em Itabuna, na Bahia, a serem verdadeiras as acusações, é gravíssimo. Jamais foram apuradas as denúncias de que foi inoculado o vírus da varíola nos infelizes indígenas para que se pudessem distribuir suas terras entre figurões do Governo. **Mais recentemente os Cintas-Largas, em Mato Grosso, teriam sido exterminados à dinamite atirada de avião, e à estricnina, adicionada ao açúcar enquanto os mateiros os caçam, à tiros de "pi-ri-pi-pi" (metralhadora) e racham vivos, à facão, do púbis para a cabeça, o sobrevivente!!!** Os criminosos continuam impunes, tanto que o Presidente desta Comissão viu um dos asseclas deste hediondo crime sossegadamente vendendo picolé às crianças em uma esquina de Cuiabá, sem que a justiça Matogrossense o incomode (MINISTÉRIO DO INTERIOR, proc. nº 4.483/68, grifos nossos)⁷⁶.

⁷⁶Relatório Figueiredo. Proc. nº 4.483/68. v. XX. Fls. 4916-17. O relatório conclusivo das investigações da Comissão de Inquérito, redigido por Jäder Figueiredo Correia, encontra-se no vigésimo volume,

Estes foram casos que estão situados dentro de um contexto histórico específico de política desenvolvimentista, que pode ser compreendida em termos de mercados e políticas nacionais e internacionais. Na maior parte das áreas do Brasil, “Os índios, quando não pela doença, são exterminados ou se tornaram populações étnicas marginalizadas em minúsculas parcelas de terra” (DAVIS, 1978. p. 5).

Os ataques e massacres contra os povos indígenas se intensificaram com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia. Em viagens ao Parque indígena Aripuanã, em companhia de Carmen Junqueira e Apoena Meirelles, Mindlin registrou:

[...] o que há de tenebroso nessa área, a do Paralelo 11, onde seringalistas ligados às famílias Arruda e Junqueira, de Mato Grosso, exterminaram uma aldeia inteira em 1963. O massacre foi denunciado em 1966 por um dos participantes, e a indignação provocada contribuiu para a criação do Parque do Aripuanã, em 1969. Carmen, já havia se decidido a pesquisar esse grupo dos Cinta Larga, horrorizada com a matança e querendo provar que nem todos os Junqueira são iguais (MINDLIN, 2006, p. 234).

É importante evidenciar outra reflexão fundamental sobre as tragédias dos “encontros” que vitimaram milhares de vidas indígenas nos confins desse território, a partir de Neves (2009, p. 38), ao atestar que: “Os eventos passados anunciam, denunciam e não silenciam o longo processo de invasão de áreas indígenas [...] “os tempos de correrias”, as doenças do contato, escravização, os massacres”. A ocupação dos territórios tradicionais vem “atestar juntamente com as informações de fonte escrita e oral que várias populações indígenas foram extintas”. A pesquisadora cita o caso dos *Urupá, Jarú, Corumbiara e Arikem*, povos vítimas do violento etnocídio:

[...] a civilização exterminou e muitas outras que nem seus nomes chegamos a conhecer. Mas seus vestígios ficaram: palavras, imagens e um silêncio eloquente ainda ecoam em Rondônia - na BR 364 e nas fazendas pisoteadas pelo gado, locais das antigas malocas [...]. Estas etnias permanecem nas fontes orais e escritas, em nomes de ruas e escolas, nas falas do povo [...] possíveis repercussões do processo colonizatório (NEVES, 2009, p. 38).

Na região Noroeste de Mato Grosso, os registros (FUNAI, 2019) mais recentes de uma expedição de monitoramento da instituição, liderada pelos servidores da Frente de Proteção *Etnoambiental* Madeirinha/Juruena-MT, sob liderança do

folhas 4911 a 4978. São 68 páginas, por meio das quais Jäder impressa sua indignação, em tom de revolta, pelos horrores com os quais se deparou ao longo das investigações.

coordenador Jair Candor, mostraram que encontraram acucados dois sobreviventes do povo *Piripkura*. São eles: *Pakyi* e *Tamandua*, em um fragmento de mata e rodeados por fazendas em expansão na região entre os municípios de Colniza e Rondolândia⁷⁷, considerando-se a região o epicentro de devastação ambiental e violência agrária. (DINIZ, 2016).

Em isolamento voluntário, sobreviventes de massacre genocida e refugiados em seu próprio território cercado por fazendas e madeireiros em uma área protegida (apenas interditada, ainda não demarcada), no meio da floresta,

Pakyi e *Tamandua* vivem com um facão, um machado, uma tocha de fogo e a floresta em pé. Mas eles não são os únicos *Piripkura* conhecidos: há também Rita. Ela deixou o irmão e o sobrinho, respectivamente, após a morte de quase todos seus parentes, inclusive seu casal de filhos. No início dos anos 1980, foi encontrada escravizada em uma fazenda e transferida para Ji-Paraná (RO). Posteriormente, casou-se com Aripã Karipuna, mora com o marido na TI Karipuna, em Rondônia – onde vivem os Karipuna, uma parcela Tupi-Kawahib que, assim como os *Piripkura*, sofreu drástica da população (MILANEZ; SHEPARD JR., 2016, p. 132).

A Funai estima que, na década de 1960, eles viviam nessa área onde se encontram os últimos *Piripkura*, cerca de 80 indivíduos dessa etnia (FUNAI, 2019). Atestando o massacre que seu povo foi vítima, a narrativa de Rita (terceira e última sobrevivente dos *Piripkura*) está no documentário *Piripkura: os últimos sobreviventes*, de Mariana Oliva e Renata Terra (2017), confirmando que seus parentes sofreram emboscada, e “os brancos” matou todos eles, ficando somente os três (ela, o irmão *Pakyi* e o sobrinho *Tamandua*). Do outro lado do rio, conseguiram escapar e, escondidos, assistiram parte do massacre, fugindo para dentro da mata.

Este foi mais um massacre que, somado aos outros, que nem sequer tivemos conhecimento, atesta que invasões e genocídios faziam parte do plano de desenvolvimento da Amazônia. Adiante, é possível resumir que, até o início do século XX, os crimes perpetrados contra os indígenas eram justificados pela necessidade de se converter os “selvagens” à gloriosa religião cristã; depois, os crimes eram cometidos com a justificativa de que precisavam se “integrar” à sociedade nacional,

⁷⁷ Segundo dados do projeto MapBiomass, entre 1987 e 2017, a cidade de Colniza perdeu 239,5 mil hectares de florestas e, em Rondolândia, as perdas foram de 131,6 mil hectares. Por viverem em isolamento, *Tamandua* e *Baita* foram salvos pelo acaso. Em uma expedição no dia 16 de maio, para procurar sinais da presença dos índios, funcionários da Funai conseguiram encontrar a dupla. *Tamandua* não conseguia se locomover, estava incapacitado para a caça e a pesca.

passando a ser vistos por muitos como um obstáculo ao “progresso e desenvolvimento” do país.

Compreender o desenho territorial do estado de Rondônia nos ajuda a compreender a política de ocupação e invasão de terras indígenas na Amazônia durante e após o governo militar. As consequências da expansão do agronegócio, pecuária e de exploração mineral na região estão relacionadas à invasão de terras indígenas, inclusive por expedições de extermínio sob anuência do poder público.

A exploração das terras e dos recursos naturais da região desse estado não se encerrou; há, em curso, projetos de expansão exploratórios que preveem construções de usinas hidrelétricas (UHEs) na bacia do rio Madeira e do rio Machado. Para exemplificar, há empresas de capital privado com proposta de projetos⁷⁸ de novas hidrelétricas na bacia do rio Madeira, como a UHE Guajará-Mirim e da UHE Tabajara, que inclui a bacia do rio Machado.

Caso se concretizem tais projetos, conforme levantamentos e estudos já realizados nessa região (ARAÚJO; MORET, 2016), os resultados consistem no apontamento dos impactos socioambientais, humanos e econômicos gerados pelas UHEs, com agravamento da situação atual e afetação direta dos indígenas Oro Waram, Tenharim-Marmelos, Arara Karo e Gavião Ikolen.

O conjunto de registros históricos apresentados nesta seção da tese atesta que muitos grupos, além dos *Nambikwara*, *Cinta Larga*, *Paiteer Suruí*, *Gavião Ikolen* e os *Zoró Pangyjej*, tiveram seus territórios saqueados e invadidos; outros continuam enfrentando o poder colonial para não perder o que lhes restam.

Atualmente, múltiplas questões ecoam. Diferentes povos indígenas foram dizimados sem a oportunidade de terem respostas às suas perguntas; muitos sequer não tiveram tempo de elaborá-las. Uma das questões que ainda persiste é saber: qual o significado das ações do Estado brasileiro sobre os territórios, culturas e línguas indígenas? Evidentemente, essa resposta expressa as tragédias. Por outro lado, as identidades indígenas criaram meios de sobrevivência física e cultural, senão não estariam aqui hoje.

⁷⁸ Projetos para construção da UHE Jirau, de Guajará-Mirim (também conhecida como “Cachoeira Ribeirão”) no trecho binacional do Rio Madeira, entre Abunã e Guajará-Mirim, e a Hidrelétrica de Cachuela Esperanza, no Rio Beni, um afluente do Madeira na Bolívia.

Para Mignolo (2008, p. 9-10), se por um lado a colonialidade é a face invisível de modernidade, é também, por outro lado, a energia que gera a decolonialidade⁷⁹. Os enfrentamentos protagonizados pelos indígenas não são apenas resistência, mas **reexistência**:

Concebo a re-existência como os dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventar cotidianamente a vida e poder e desta maneira confrontar a realidade estabelecida pelo projeto hegemônico que desde a colônia até os nossos dias inferioriza, silencia e visibiliza negativamente a existência das comunidades [...]. A re-existência aponta para o descentramento das lógicas estabelecidas para buscar nas profundidades das culturas - neste caso, indígenas e afro-descendentes - as chaves das formas organizadoras de produção, alimentícias, rituais e estéticas que permitem dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformando-se. Héctor Daniel Useche Béron "Pajáro", assassinado em 1986 no Município de Bugalagrande no centro do Valle del Cauca - Colômbia, uma vez perguntou: O que vamos inventar hoje para seguir vivendo? (ACHINTE, 2009, p. 94).

Em consideração a essa categoria, *re-existência*, que Achinte (2007, p. 23) se refere à necessidade de analisar a partir de outra perspectiva os processos de emancipação e luta dos povos indígenas na América até nossos dias. Além disso, Mignolo (2005, p. 9-10) evidencia que a colonialidade “designa histórias, subjetividades, formas de vida, saberes pluriversal e subjetividades colonizadas a partir dos quais surgem respostas decoloniais”.

É nesse sentido que buscamos compreender o que fizeram os indígenas em meio a esse processo de ocupação e colonização da região que compreende Rondônia e Mato Grosso. Aliás, pretendemos saber: quais estratégias construíram/produziram como respostas? Decisivamente, protagonizaram ações com aliados e aliadas, como Betty Mindlin, Francisco, Apoena, Carmem e Leonel; a percepção fronteiriça – tradição/ocidentalidade (HALL, 2006); por exemplo, parcerias, recursos que permitiram processos contínuos de *re-existência* (ACHINTE, 2009), uma

⁷⁹ “Decolonialidade significa um tipo de atividade (pensamento, giro, opção) de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade” (GROSFUGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34). “A retórica da modernidade vem sempre acompanhada pela lógica da colonialidade, de modo que não pode haver modernidade sem colonialidade. Sob a retórica da modernidade e seus projetos universais (cristianização, civilização, modernização, desenvolvimento, democracia, mercado etc.) perpetua-se a lógica da colonialidade (dominação, controle, exploração, dispensabilidade de vidas humanas, subalternização dos saberes dos povos colonizados etc.)” (MIGNOLO, 2008, p. 293).

compreensão pós-colonial ou na interpretação freireana. O existir indígena, nesse âmago, representa a superação de uma situação-limite rumo a um inédito-viável (FREIRE, 1999).

A re-existência implica, dessa forma, viver em condições “outras”, em processos de enfrentamentos ao poder colonial, de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008). Re-existência vai além da resistência de resistir, mas exige que, além de resistir, é necessário propor formas outras de existir para si e para o outro, com vistas à defesa da coexistência como valor humano.

2. ZORÓ *PANGÏJEJ*: ENTRE REGISTROS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS NA PERSPECTIVA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA

Dividimos esta seção em três partes: no primeiro momento, apresentamos aspectos históricos do contato do Povo Zoró *PangÏjej* com a sociedade não indígena a partir das narrativas dos próprios Zoró. Trazemos um conjunto de informações e dados essenciais que suscitam reflexões sobre a importância de considerar as narrativas orais, de quem vivenciou o episódio, o contexto do contato intercultural e dos conflitos interétnicos, resultados da colonização que avançou sobre o território Zoró, mudando, substancialmente, o modo de vida tradicional do povo.

No segundo momento, apresentamos, com base em registros escritos, fotográficos e microfimes (MEIRELLES, 1969; PRAXEDES; 1977), as tentativas e o episódio do contato estabelecido entre os Zoró com a frente de atração da FUNAI, chefiada por Apoena Meirelles e José do Carmo. O conjunto de dados e as informações institucionais sobre esse contexto dos primeiros contatos se encontram armazenados e disponíveis em repositórios digitais informados nas referências.

O terceiro e último momento evidencia as contribuições dos diferentes registros feitos por Roberto Gambini (1983; 1984; 1986/1987), que se dedicou a estudar o cotidiano e vida dos Zoró; na qualidade de membro da equipe FIPE/USP de avaliação do Programa Polonoroeste, foi o responsável pelo relatório de identificação da área Zoró, juntamente com Mindlin e Mauro Leonel em 1985.

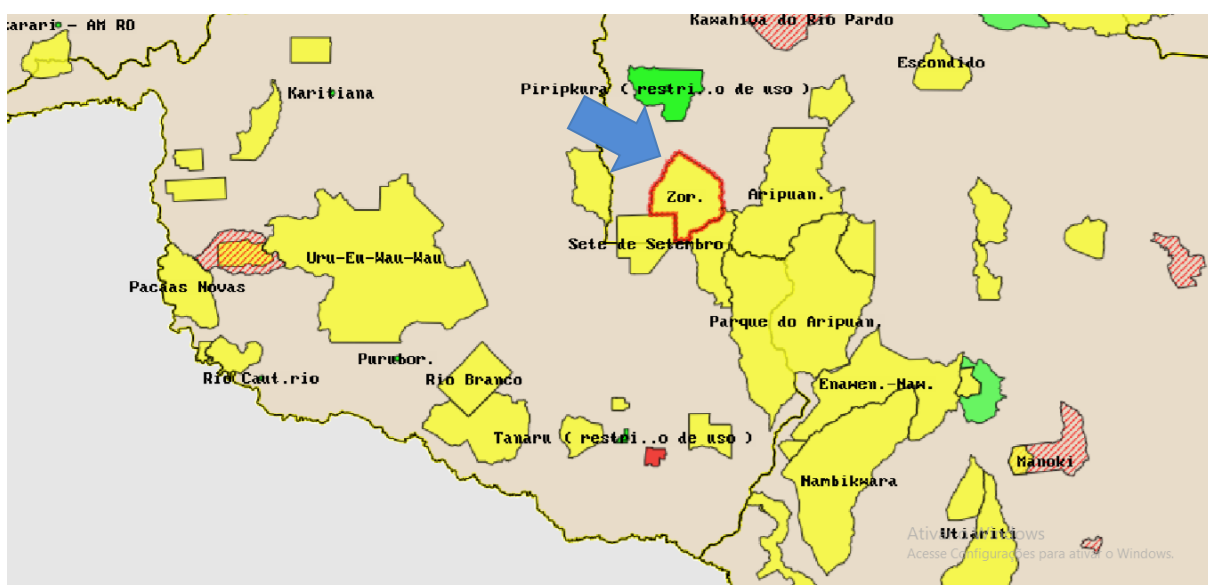
Outros registros escritos (DAL POZ, 2002; 2009; PAIVA, 1986) contribuíram com informações sobre a área indígena e dos impactos desse processo para o povo Zoró. Os relatórios etnológicos descrevem a situação dos Zoró após contato com os funcionários da Fazenda Castanhal e contato oficial com a FUNAI. Os registros realizados, além das matérias jornalísticas da imprensa local e nacional, testemunharam as agressões e os conflitos causados pelo avanço de seringais, madeireiros, fazendas ou por incursões de garimpeiros e posseiros na T.I. Zoró.

2.1 Contextualização: onde estão e quem são os Zoró *PangÏjej*?

A Terra Indígena Zoró, doravante T.I.Z., está localizada a Noroeste do estado do Mato Grosso, na região de fronteira com o estado de Rondônia, entre o rio Roosevelt (Leste) e o rio Branco (Oeste). Possui uma extensão de 355.789,5492 ha

(hectares) do município de Rondolândia. Foi homologada/regularizada pelo Decreto nº 265, de 29.10.1991; CRI 31352, em 05.11.87; SPU, em 06.11.87 (APIZ, 2015; FUNAI, 2019).

Mapa 3. Localização da Terra Indígena Zoró



Fonte: Projeção Geográfica – datum SAD-69. I³Geo. 2020.

Parte do território ocupado pelos Zoró *Pangyjej* ficou fora da demarcação e homologação, que só veio acontecer em 1991. A T.I.Z. faz limites com as Terras Indígenas Sete de Setembro do povo Paiter Suruí, de Rondônia, Terra Indígena Roosevelt e Parque Indígena do Aripuanã, ambas do povo Cinta Larga, que compõe o Corredor Etnoambiental Tupi Mondé (APIZ, 2015).

A T.I.Z. está inserida no município de Rondolândia, Noroeste de Mato Grosso, situado dentro do bioma Amazônico⁸⁰, que, do ponto de vista político-administrativo, é um dos municípios mais recentes criados no estado de Mato Grosso e se limita com os municípios de Juína, Colniza, Aripuanã, Cacoal, Ministro Andreazza e Ji-Paraná. Essa região Noroeste abrange uma área de 149.223,50 km² e é composta por sete municípios, sendo: Aripuanã, Juína, Juruena, Rondolândia, Castanheira, Cotriguaçu e Colniza⁸¹. Soma uma população total de 122.256 habitantes, dos quais 44.798 vivem

⁸⁰ O bioma Amazônia ocupa cerca de 40% do território nacional. Nele, estão localizados os estados do Pará, Amazonas, Amapá, Acre, Rondônia e Roraima, além de algumas partes do Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. Também inclui terras de países próximos ao Brasil, como as Guianas, Suriname, Venezuela, Equador, Peru e Bolívia. Fonte: Bioma Amazônico (2018). Disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/bioma-amazonico>. Acesso em: 17 jan. 2018.

⁸¹ Idem, 2015.

na área rural, o que corresponde a 36,64% do total. Há o registro, ainda, de 9.692 agricultores familiares, 6.416 famílias assentadas e 10 Terras Indígenas (DIAS, 2017).

Uma parte considerável do Noroeste de Mato Grosso está situada na divisa com o estado de Rondônia, uma faixa territorial bem considerável em termos geográficos, o que enseja uma relação direta dos povos que lá habitam com cidades rondonienses (Cacoal e Ji-Paraná). A área territorial do município de Rondolândia é de 12.701,56km², o que corresponde a 0,014% de Mato Grosso (903.386,10km²). Os dados do Censo do IBGE 2010 confirmam que a área é um pouco menor, possuindo apenas 12.670,803 km².

O município pertence à microrregião de *Juína*, uma das regiões com concentração de madeiras protagonizadas pelas empresas com extração ilegal. As relações comerciais, financeiras e bancárias ocorrem com frequência no município de Ji-Paraná – Rondônia, em razão da proximidade geográfica e mesmo porque um significativo número de propriedades privadas e negócios provém de pessoas que mantêm vínculos diretos com a cidade rondoniense (APIZ, 2015).

Embora a T.I.Z. se localize quase totalmente no estado de Mato Grosso, ela está jurisdicionada à Coordenação Regional de Ji-Paraná (CRJP), no estado de Rondônia. Segundo informações da CRJP, o motivo é a proximidade com Rondônia para o atendimento aos indígenas, inclusive a Associação do Povo Zoró ⁸² está localizada na cidade de Ji-Paraná-RO (APIZ, 2015).

Ao considerar essa proximidade com as cidades, é comum o trânsito de indígenas Zoró na cidade de Ji-Paraná, em razão da limitação de bens e serviços disponíveis nas aldeias ou para atender às novas demandas de ordem prática, pessoal e coletiva, por exemplo: receber aposentadoria, fazer compras e vender artesanatos. A busca de continuidade de escolarização dos mais jovens e a própria escassez de meios de troca, especialmente de dinheiro, podem ser tidos como principais fatores dessas idas e vindas à cidade.

Os últimos dados do censo demográfico populacional do IBGE, realizado no ano de 2010⁸³, registraram 610 (seiscentos e dez) Zoró na T.I. Zoró; desse número,

⁸² Vale ressaltar que, no espaço da APIZ, havia até recentemente um espaço de sala de aula indígena em contexto urbano onde funcionava como um Anexo da Escola Indígena Tamali Syn, sendo que a sede tem suas dependências na T.I.Z. Esse local é destinado para atender aos filhos dos integrantes da Associação Povo Indígena Zoró.

⁸³ Dados informados pela Associação do Povo Indígena Zoró (2015). De acordo com os dados do Censo Demográfico, a população Zoró é composta por 610 pessoas (IBGE, 2010).

cerca de 223 pessoas não tinham rendimentos. Os municípios mato-grossenses, como Colniza e Rondolândia, têm acesso por estradas construídas a partir do estado de Rondônia, sendo que alguns povos indígenas, além dos Zoró, ocupam território de fronteira interestadual, como os Suruí e os Cinta Larga.

Segundo o professor *Zawandu* (2015, p. 4-5), esse fato tem acarretado alguns conflitos, pois “[...] algumas famílias nesta condição acabam praticando a venda ilegal da madeira”. No que diz respeito à saúde, “[...] nossas observações no cotidiano apontam que há muito problema de diabetes, resultado talvez de um descontrole alimentar”, embora haja postos de saúde na T.I. Zoró, que desenvolve atividades de atendimento básico à saúde, tais como tratamento de gripes.

Os Zoró, segundo informações mais recentes da APIZ (2015), com base nos dados da SESAI (2014), constituem uma população de, aproximadamente, 770 (setecentas e setenta) pessoas; cerca de 147 (cento e quarenta e sete) famílias, distribuídas em 26 (vinte e seis) aldeias, com distância umas das outras de até 100 (cem) quilômetros.

2.2 O contato na perspectiva indígena de *Waratan Zoró*, Cacique Manoel Tuatxut e Agnaldo *Zawandu Zoró*

A partir dos relatos de professores, pesquisadores indígenas e lideranças, podemos evidenciar não somente a continuidade, como também as rupturas ocorridas durante o processo após contato com a sociedade envolvente. São bastantes significativas as narrativas, quando nos damos conta de que o passado se faz presente, “tempo vivo, pulsante, atual”, nos termos colocados por Bosi (1994, p. 48). O que passou, assinala Walter Benjamin (1987, p. 223), “[...] não constitui “matéria estagnada e sim algo pronto a irromper, com toda a força, no curso da vida presente”. Portanto, o passado “[...] pode anunciar-se com possibilidades de vir a ser” (BENJAMIN, 1987, p. 223). Nesse sentido, o modo de lembrar não é apenas uma lembrança de algo acontecido, mas, sim, um recurso utilizado pelos sujeitos para se posicionarem no universo das práticas sociais; logo, sua memória é tanto individual quanto social.

Sob a ótica indígena Zoró, antes do contato, afirma-se que os clãs habitavam o lado oriental do Rio Roosevelt, próximo de onde, atualmente, é a fazenda Castanhal, à margem do Rio Branco [Informação verbal] (Manoel *Tuatxut Zoró*, 2008), conforme apontou Alfredo Zoró (2015).

Por sua vez, o professor e pesquisador indígena Agnaldo *Zawandu Zoró* (2015, p. 3) narrou que “[...] desde criança, ouvia do seu avô o Cacique *Zawyt Zoró*, mais conhecido como *Paiô*, que o território tradicional Zoró localizava-se na atual Fazenda Castanhal”. “Ele [*Paiô*] foi um cacique muito respeitado, pois antigamente este cargo era atribuído a alguém que reunia várias qualidades, como articulador da comunidade, caçador e pajé”.

Na perspectiva de *Zawandu Zoró* (2015, p. 3), neto do então Cacique *Paiô Zawyt*, em consulta aos sabedores, o contato com o não indígena “aconteceu por volta de 1970, de algum modo inevitável, mesmo que adiado por vezes, a chegada do SPI, em seus territórios, já experimentava a aproximação dos então brancos”.



Foto 8. Pajé *Paiô Zawyt Zoró*. Crédito: Lars Lovold (1981).

Nesse mesmo sentido, o antropólogo Roberto Gambini, em 1983, ao registrar no relatório de visita, à frente de atração Zoró, menciona o importante papel do então cacique *Paiô*, junto ao seu povo em diversas situações de crise.

O velho cacique *Paiô*, um pacato senhor, teve um papel de destaque nos momentos de crise com a FUNAI e de guerra com os *Suruí*, atuando como eficiente diplomata conciliador.

Figura 15. Roberto Gambini descreve em poucas palavras quem foi Cacique *Paiô*. Fonte: CEDI-PIB, 1986.

Edilson *Waratan Zoró* foi o primeiro professor indígena Zoró considerado uma liderança, defensor da educação escolar indígena intercultural, muito respeitado pela comunidade. Acumula várias funções junto ao seu povo e, atualmente, está à frente da presidência da APIZ.

Waratan contribuiu muito para esta pesquisa e foi o principal colaborador deste estudo. Narrou sua perspectiva sobre o primeiro momento do contato entre não indígenas e indígenas e das estratégias do grupo Zoró para estabelecer o contato. Narra, também, sobre os medos, as curiosidades, os conflitos, a abertura da estrada com acesso à cidade Cuiabá, dentre outros aspectos.

A narrativa de *Waratan* está ancorada em memórias de um coletivo que buscava entender um mundo diferente que se apresentava a partir do contato e mal podia compreender o que estava por vir. Embora *Waratan* tivesse pouca idade, apenas um menino pequeno, recorda-se, com muitos detalhes, dos fragmentos desse momento hostil que vivenciou o seu povo. Parte de sua narrativa é explicitada a partir do que viu e ouviu dos sabedores, quando vivenciou o episódio do contato. Outra parte foi constituída a partir de narrativas dos anciãos da aldeia, como o pai, o tio e o cacique. Desse modo, *Waratan* reafirma o que o seu pai, o cacique e os tios pensavam quando realizaram o contato.

O relato de *Waratan* e os registros dos professores indígenas Alfredo Zoró e *Zawandu* Zoró dão conta de que o contato oficial, com a presença da FUNAI, efetivou-se depois do contato com os funcionários da Fazenda Castanhal, às margens do rio Branco, entre 1977 a 1979.

[...] nós morávamos antigamente só na aldeia ainda, como a gente fala, aldeia tradicional. E depois que aconteceu [contato] meu pai, esse meu tio, fez contato com não-índio na fazenda Castanhal. A primeira vez que o homem fez contato com eles foi na fazenda Castanhal, só, sem a FUNAI. [...] Primeiro fez contato com o fazendeiro. [...] alguns dos nosso parentes que fez contato está vivo ainda, meu pai, meus tios, outros morreram, hoje eu me lembro, quando eles foram visitar e até guerrilhar com o branco [fazendeiro], eu fui com eles ali na castanhal [...] eu tinha uns 7 anos. [...] hoje onde fica a fazenda castanhal, aí de repente abriu uma estrada onde nós estava morando, essa estrada que abriu fez a interligação com a estrada que vai pra Cuiabá, foram as fazendeiros que abriu essa estrada naquele tempo [...] com isso ficamos cercados, de um lado ficamos cercado e pertinho do Suruí nosso inimigo naquele tempo, e deste outro lado era a fazenda [o homem branco] ficou difícil pra nós, pra onde que íamos correr? Corria dos inimigos né? [...] porque esse lado era pertinho do Suruí, esse aí atacava uma vez, e o branco (fazendeiro) ficou no centro, atacava também[...]. Estamos cercados, então naquele tempo qualquer índio, outra tribo era inimigo de todo mundo (WARATAN ZORÓ, 2015)⁸⁴.

⁸⁴ Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. Entrevista I. [abr., 2015]. Entrevistadoras: Vanúbia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h:58m:23s.).

Waratan continua nos informando sobre a decisão de seu pai Luiz Maxianzap Zoró, quando ele decide se aproximar e fazer o contato com o não indígena, contrariando a decisão de todo o restante do grupo Zoró. Destacamos que esse grupo acreditava que, caso ocorresse o contato com o homem “branco”, o mal seria levado para a aldeia e para o povo. Ele decidiu chegar perto do homem, cujo nome era Roque, um dos funcionários da Fazenda Castanhal, que fora visto descendo e subindo o rio Branco de barco várias vezes.

[...]. De repente meu pai falou, vamos fazer contato com eles, vamos fazer paz, meu pai Luiz Maxianzap, e ninguém do povo queria fazer isso, outros parentes Zoró disse: não! Não pode fazer isso, não pode fazer paz com eles!, vamos matar eles, aí eles foram para a beira do rio, do outro lado fazenda, Rio Branco, foi pra lá, foi muito estranho, foi lá guerrear com o branco, fazendeiro, de repente não aconteceu nada, aí o pai ficou lá no barraco que eles tinha feito, outros companheiros Zoró, acho que 3 ou 4 companheiros dele, falaram pra ele: vou ficar com você, fazer contato com eles com você. [...] de repente, o restante dos Zoró vinha, pessoal não atirou nele, não desarmou as coisas dele, o cacique falou, conversou com meu Pai Luiz, tentou convencer e disse: ***você não pode fazer isso! Você vai levar o mal para nós! Não pode fazer contato com eles! Que vai ficar ruim para nós, vamos embora, aí*** meu pai Luiz respondeu ao cacique, ***vou não! Não vou embora! Vou fazer contato com ele” vou chamar ele, aquele*** (Referindo-se ao Roque, o barqueiro).

[...] De manhã cedo os parentes Zoró foi pra lá, para beira do rio, aí ninguém foi embora, ninguém voltou pra aldeia, o grupo não queria deixar o Luiz Maxianzap sozinho nesse primeiro contato, aquele monte de gente ficou por causa disso, ficou escondido no mato, ficou lá no barraco pra ir fazer contato, [...] aí eles foram fazer contato, chamou o cara, nome do cara era Roque, eu vi esse Roque, eu vi ele, ele era pequeno, eu lembro eu já tinha mais ou menos sete anos de idade (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p.).

Luiz Maxianzap Zoró, mesmo sabendo dos riscos, permite-nos pensar em uma possível inversão, em que ele queria descobrir quem era o desconhecido que ali estava. Sabia muito bem que se tratava de um grupo diferente do seu, que tinha outras vestimentas, cor e cheiro. Sabia, no entanto, que estava diante do desconhecido *não indígena*. Com isso, é possível pensar que o momento desse primeiro contato é o encontro de dois mundos diferentes, duas culturas. Logo, cada uma delas teria algo a dizer sobre esse contato, narrando sua própria experiência acerca da descoberta.

Contudo, historicamente, nos registros, não foi assim que as coisas aconteceram e o significado da descoberta ficou nas mãos do colonizador, que

monopolizou até aqui a narrativa, subordinando a cultura indígena e impondo sua versão aos outros protagonistas do encontro cultural (SLOTERDIJK, 2008).

No entanto, Maxianzap Zoró fez um movimento contrário – a decisão de estabelecer o contato com o não indígena foi dele. A intenção era se aproximar daquele homem que perambulava pelo território tradicional de seu povo. Um homem diferente; para tanto, conhecê-lo e estabelecer esse primeiro contato não era apenas curiosidade. Assim como os demais Zoró, Maxianzap era extremamente cauteloso. Quais eram os pensamentos que povoavam a mente de Maxianzap Zoró, quando via os funcionários da Fazenda Castanhal? Seria, em um primeiro momento, a curiosidade para conhecer as ferramentas utilizadas? O que faziam aqueles homens no território do povo? Do que se alimentavam? As questões sem respostas eram muitas em relação ao desconhecido homem do barco.

Se essas questões pudessem permear os pensamentos de Maxianzap Zoró, o que ele nos diria? Não sabemos; no entanto, as decisões de estabelecer o contato, ou seja, do significado desse encontro, das estratégias, experiências e da descoberta do outro (não indígena), foram protagonizadas pelos próprios Zoró. A descoberta não ficou nas mãos do colonizador, subordinada e monopolizada em sua narrativa (neste caso, os funcionários da Fazenda Castanhal). A etno-história do contato protagonizada por Maxianzap impôs uma versão desse encontro cultural a partir da perspectiva Zoró.

Tal situação pode ser lida como “giro decolonial⁸⁵”, nos termos de Colaço (2012, p. 7-8): “[...] a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial [...], mas provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir”.

O pensamento decolonial⁸⁶ reflete sobre a colonização “[...] como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 8). Nesse sentido, assume o desafio epistemológico nos termos de Walter Mignolo e Aníbal Quijano (2010, p. 8), que exige

⁸⁵ É importante estabelecer que, conforme Walsh (2009), o termo aqui empregado será decolonial, suprimindo o “s” para marcar a intenção de se distinguir com o conceito clássico de descolonização. Portanto, “quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 7-8).

⁸⁶ O termo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do Pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

“a vivência e o testemunho dos desmandos da colonialidade e da experiência nodal da subalternidade”.

No primeiro momento, a decisão de Maxianzap Zoró em estabelecer o contato se aproxima e pode ser lida como giro decolonial, nestes termos apresentados pelos autores. Tal situação narrada pelos próprios Zoró sobre o episódio do contato nos coloca diante do desafio de pensar a possibilidade histórica de o colonizado assumir um lugar de enunciação privilegiado, capaz de contrapor o discurso dominante, o “discurso colonial”⁸⁷, de acordo com Fanon Frantz (2008)⁸⁸. Significa dizer, como defende Fanon (2003), que a saída não está na rejeição da narrativa e do saber colonial, do colonizador, embora ele rejeite o saber do outro. A saída da condição de colonizado está em descolonizar esse saber, as narrativas e explicações do colonizador; perceber que não é total, não responde a tudo.

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p. 35-36).

Nessa análise sobre o colonialismo, Fanon argumenta que a violência assume uma íntima relação com a ideia de raça, uma vez que, a partir de tal ideia, em seu aspecto imediato, “o mundo colonial passa a ser dividido entre os que pertencem ou não a tal raça” (FANON, 2003, p. 34). Ao mesmo tempo, Fanon (2003) demonstra que o colonialismo pressupõe a negação da humanidade do colonizado, seja o indígena, o negro. O colonialismo não está baseado, como demonstra Fanon, somente no poderio bélico e econômico, mas, principalmente, na diferença de raça (FANON, 2008).

Waratan conta, ainda, outra situação em que foram estabelecidos, pela segunda vez, o contato com os funcionários da fazenda. O restante do povo Zoró

⁸⁷ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

⁸⁸ Frantz Fanon se soma a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial, cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina. Nesse período, a América Latina atravessou “o seu” período pós-colonial, com reprodução daquilo que Casanova (2002) chamou de “colonialismo interno” (BALLESTRIN, 2013).

esperava que o grupo de guerreiros do povo chegasse à aldeia com as informações de que tinham “feito guerra” contra os homens da fazenda.

O grupo do Zoró, conforme relato de *Waratan*, pensava que, matando aqueles homens da fazenda, não restariam outros indivíduos; acreditava, pois, que eram poucos e que apenas estes estavam invadindo o seu território. No entanto, ao invés de se cumprir o esperado, a comunidade Zoró estava tentando entender, no primeiro momento, a decisão dos parentes que foram “guerrear”, que saíram da aldeia para eliminar aqueles possíveis inimigos e de retornarem do contato com vestimentas, roupas, chapéus e ferramentas que tinham ganhado dos funcionários da Fazenda.

[...] os parentes chegaram quase escurecendo na aldeia depois do contato, já era cinco horas, estava fechando o sol já, aí tinha um aviso, antigamente eles batiam em um canto da madeira, fazia barulho, aí todo mundo saía pra fora da maloca. Manoel está vindo!! – Gritou um parente. Vamos ver se aconteceu mesmo [o contato], todo mundo saiu pra fora, eu como era criança saí pra fora com minha mãe, e era diferente, dessa vez, quando todo mundo estava no rumo da estrada, todos os parentes Zoró que foram fazer o contato voltou vestido de roupa, camisa, estava vindo do contato, todo mundo vestido, aquele tempo era camisa (manga comprida) [...].

Tinha feito o contato, todos esperavam o contrário, era pra guerrilhar, mas foram fazer a paz com eles, e chegaram todos vestidos, **o fazendeiro tinha muita roupa lá na fazenda e vestiu todos os índios**, todos chegaram vestidos com camisa de manga comprida, era diferente, **era outra intenção**, foi assim o contato, esse foi o primeiro, o dia que o meu pai ficou pra lá, o dia do contato mesmo, primeira vez (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p. grifos nossos).

Somente após esse contato, os Zoró retornaram para sua grande aldeia. *Waratan* narrou que esse mesmo grupo tentou fazer novamente contato, seguidamente, na esperança de ver os funcionários da Fazenda:

[...] quando a gente pensou de novo: – vamos visitar de novo a fazenda Castanhal. Aí já tinha outros pessoais, já era a FUNAI, já era outro ano [...], acho que era em 79 (1979) ou 77 (1977) acho que era isso, a FUNAI já estava lá acampada na beira do rio, [hoje Aldeia Pawānewã]. Então aconteceu isso, aí meu pai (Luiz Maxianzap) viu, era outro pessoal que estava lá mesmo, escutou na língua quando o pessoal do Gavião estava falando na língua e Suruí também [tinha indígenas Gavião e Suruí ajudando a FUNAI a fazer o contato]. Aí ele (Luiz Maxianzap) pensou que não era fazendeiro mais, era outro pessoal, aí ele chegou lá, coragem, chegou lá até que outros índios viram eles do outro lado. Aconteceu assim com contato. De repente chegou lá, já apareceu, pegou a mão deles, aí fez contato com a FUNAI [...] (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p.).

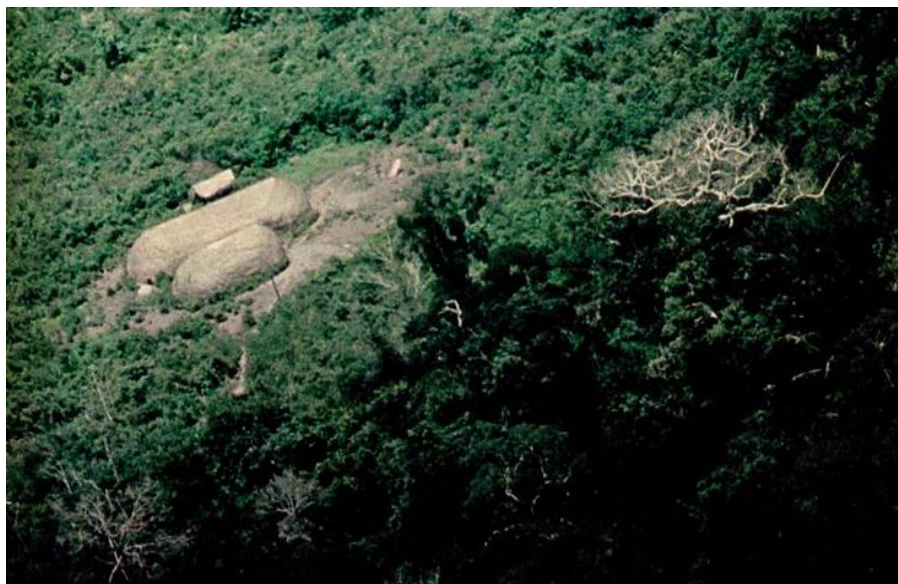


Foto 9. Uma das malocas e o território de perambulação dos Zoró vista de cima antes do contato com a frente de atração da FUNAI. Créditos: Praxedes, 1977.

Depois do contato, muitos acontecimentos ficaram marcados. As narrativas de *Waratan Zoró*, assim como dos demais, revelam uma memória tradicional capaz de agregar informações e situações vivenciadas de um passado recente, em uma perspectiva do próprio povo ligada à percepção e à compreensão que eles têm desse processo, ora violento, ora aparentemente “pacífico”, dos colonos e fazendeiros, principalmente pela expropriação de seus territórios.

O cacique Manoel *Tuatxut Zoró* da aldeia *Anguj Tapua* nos concedeu entrevista em dois momentos distintos, no ano de 2015 e em 2018. A narrativa oral, a entrevista, ocorreu na língua *Pangỹjej*, por intermédio do professor Carlos Xixipa Zoró, que fez a tradução para a Língua Portuguesa nos dois momentos.

Manoel Zoró, assim como o cacique *Zaap Zoró*, da aldeia *Pawãnewã*, e o professor *Waratan Zoró*, da aldeia *Zawã Kej*, entre outros que tive a oportunidade de conhecer, em uma breve visita nas diferentes aldeias da Terra Indígena, vivenciaram o episódio do contato em 1977. Cada um ao seu modo, compartilhando de acordo com suas experiências, interpretações apoiadas na memória, detalhes e situações desse evento ocorrido. A partir daquele momento, do contato inevitável, a vida na floresta se tornou diferente e igualmente perigosa com a pressão dos fazendeiros, madeireiros e garimpeiros sobre seu território.

As narrativas compartilham das mesmas angústias: não tiveram tempo para entender o que, de fato, estava acontecendo. A compreensão das situações do pós-contato nunca vividas antes pelos Zoró exigiu, além de tempo, outras perguntas e

respostas além das suas. Manoel Zoró lembra da sensação de sentir que algo diferente estava se aproximando e enfatiza que não era algo bom para seu povo.

Relatou, ainda, o momento em que viu uma câmera fotográfica pela primeira vez, sua sensação de espanto, seguida de uma curiosidade incontrolável de ver o flash novamente. Nunca havia visto algo parecido:

Eu me lembro sim do contato, o contato com o “branco” eu não gostava do **cheiro de cigarro**, já estava percebendo que **o branco estava aqui por causa do cheiro do cigarro**, o cheiro do cigarro estava fazendo mal pro índio, porque não conhece, estava cheiro forte, era forte, fumaça forte, e também antes do contato não estava comendo o alimento do branco, nem comia sal, nem comia arroz, não conhecia né [...] também quando a câmera faz um flash quando o fazendeiro estava tirando foto do índio, aí a câmera saía o flash e eu gritava, assim, me assustava, aí eu pensava que era outra coisa, que iria dar choque em mim. [...]. O **cheiro do perfume** também quando eu foi perto do barraco [onde fazia o contato] eu encontrei um cheiro, cheiro diferente, quando eu foi perto do rio, **o cheiro do sabão**, outra coisa por isso que eu pensei acho **que tem aqui o não indígena, o branco** e já vai encontrar, **ai eu foi embora falar pra outra pessoa a gente viu o cheiro forte, não é o cheiro nosso, é diferente**, aí chamou o **outro e foi atrás desse cheiro**, onde que foi encontrar esse cheiro, aí encontrou um trabalhador de fazenda ele estava fumando, aí percebi que era um branco que estava ali (TUATXUT ZORÓ, 2015, n.p., grifos nossos)⁸⁹.

Podemos perceber a grande preocupação em saber o que estava acontecendo de diferente ali e que poderia, de alguma forma, afetar o povo Zoró. Manoel não queria apenas saber o que era, mas o que e quem estava por trás daquele cheiro. A sua percepção era proteger o seu povo, como nos relatou, pois já havia percebido que algo muito ruim estava para acontecer. Manoel sublinha, no entanto, que não relutou e seguiu para se certificar quem era o homem que estava com aquele cheiro. Manoel certamente encontrou o que não foi possível compreender naquele instante.

As narrativas convergem para o mesmo ponto e dão conta de que foi com a instalação da Fazenda Castanhal, no início da década de 70 do século XX, que houve uma proximidade muito grande com as malocas dos Zoró. O confronto e as consequências, por exemplo, a perda de território tradicional, tornaram-se cada vez mais frequentes.

⁸⁹Entrevista concedida por TUATXUT ZORÓ, Manoel. Entrevista I. [30 jul. 2015]. Entrevistadoras: Vanúbia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (28m:27s). [Entrevista com tradução em LP feita pelo professor Carlos Xixipa Zoró].

Como evidenciado nas narrativas orais e nos registros escritos, o povo Zoró foi colocado em uma situação de forçosa busca por um contato. Seu território foi cercado de um lado pela Fazenda Castanhal e, de outro lado, ficava o território dos Suruí, seus inimigos seculares.

Havia uma pressão exercida pelos fazendeiros e posseiros que ameaçavam seu espaço tradicional; em razão das constantes aproximações e do contexto de conflitos interculturais, muitos contraíram doenças infecciosas de caráter epidêmico, como gripe, sarampo e pneumonia, vitimando uma parte do povo Zoró. Tais doenças eram desconhecidas da medicina tradicional. A respeito disso, Coimbra Jr. (1987) observou que a acentuada *depopulação* de sociedades indígenas, em razão das epidemias observadas, levava a uma desorganização da estrutura social, assim como a ocorrência de profundas alterações no padrão de assentamento, economia e base de subsistência.

[...] eu lembro depois do contato deu gripe, esse pessoal que sai no mato é muito frágil, qualquer doencinha já, qualquer doencinha já ataca ele, a gripe é uma, a pneumonia também [...] fizemos a contagem de quantos pessoal morreu, mais ou menos 15 pessoas, logo depois desse contato [...] pegaram malária, sarampo, pneumonia e gripe (WARATAN ZORÓ, n.p., 2015)⁹⁰.

O próprio *Waratan* nos relata que adoeceu neste episódio do contato, provavelmente acometido por uma malária, doença tropical além de uma gripe contraída.

Ademais, houve contatos marcados pela violência. Conforme descreve Lisboa (2008), os mais velhos Zoró contam que, nas outras vezes em que os colonizadores chegaram ao seu território, fugiram ao ser atacados, porém, ultimamente, era diferente: matavam uns, apareciam outros, continuavam flechando e as pessoas não iam embora. Em relação a isso, Cesarion Praxedes (1977, p. 75) também dá conta de que aconteceram contatos marcados pela violência: “[...] ao chegarem à margem do rio Branco, resolveram atacar os empregados da Fazenda Castanhal: em dois ataques mataram três trabalhadores e feriram bastante um quarto”.

⁹⁰ Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. Entrevista I. [abril. 2015]. Entrevistadoras: Vanúbia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h:58m:23s min.).

Esses episódios do contexto de conflitos interculturais são marcados por muita violência. A violência contra os povos indígenas acontece todos os dias, de acordo com a interpretação de Ailton Krenak:

Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre (KRENAK, 1999, p. 25).

Os conflitos gerados e a reação dos indígenas a essa violência são em razão da ofensiva sobre as terras tradicionais de seu povo. As narrativas informam que desde o início eles enfrentam o problema da grilagem, da pressão dos fazendeiros, do roubo de madeira, do garimpo, das invasões em seus territórios tradicionais. Os indígenas a todo tempo temem pela perda do que lhes restam, explicitam preocupação, pois as ameaças vêm de todos os lados, colocando em risco a própria sobrevivência de seu povo.

2.3 Os Zoró *Pangýje* e o contato com a Funai: entre as imagens e registros históricos

A fonte considerada importante nesta seção da tese concerne às narrativas dos próprios Zoró que trazem informações valiosas sobre o contato estabelecido com o não índio e o processo nada pacífico da colonização que avançou sobre seus territórios.

Foi possível obter outras informações nos documentos disponíveis no Serviço de Arquivos do Museu do Índio⁹¹ por meio dos microfimes, junto às outras contribuições de informações prestadas e dados contidos em alguns recortes de jornais arquivados disponíveis no acervo do CEDI, Hemeroteca digital e Biblioteca da FUNAI.

Destacamos, aqui, os registros feitos por Roberto Gambini (1983; 1984; 1986/1987), que se dedicou a estudar o cotidiano e a vida dos Zoró; na qualidade de membro da equipe FIPE/USP de avaliação do Programa Polonoeste, foi o

⁹¹ Os microfimes do acervo do SPI (1910 – 1967) e no Departamento de Documentação da Funai, em Brasília (que detém os processos de identificação das terras indígenas e os relatórios de atividades do órgão indigenista federal).

responsável pelo relatório de identificação da área Zoró, juntamente com Mindlin e Mauro Leonel, em 1985. Os registros escritos contribuíram com informações sobre a área indígena e povo Zoró e dos impactos sobre sua população acuada nesta parte Noroeste da região. Outros registros foram feitos por Brunelli (1986) e Cloutier (1986), ambos antropólogos da Universidade de Montreal, que pesquisavam na área. Destacamos, também, um material de imprensa.

Foi possível historiar fatos e acontecimentos nesta seção da tese em relação ao território tradicional dos Zoró, a partir de registros escritos e avaliações sistematizadas por pesquisadores e avaliadores do Polonoroeste: Mindlin, Junqueira, Mauro Leonel e Gambini. Há outros poucos registros realizados pela instituição CIMI e OPAN, além de matérias jornalísticas da imprensa local e nacional.

A documentação histórica, os relatórios, os pareceres etnológicos, aliados aos relatos e narrativas dos próprios Zoró, concorrem no sentido de testemunhar que, até meados do século XX, o domínio deles nesse extenso território situado entre os rios Roosevelt e o rio Branco (Mato Grosso e Rondônia) era inquestionável.

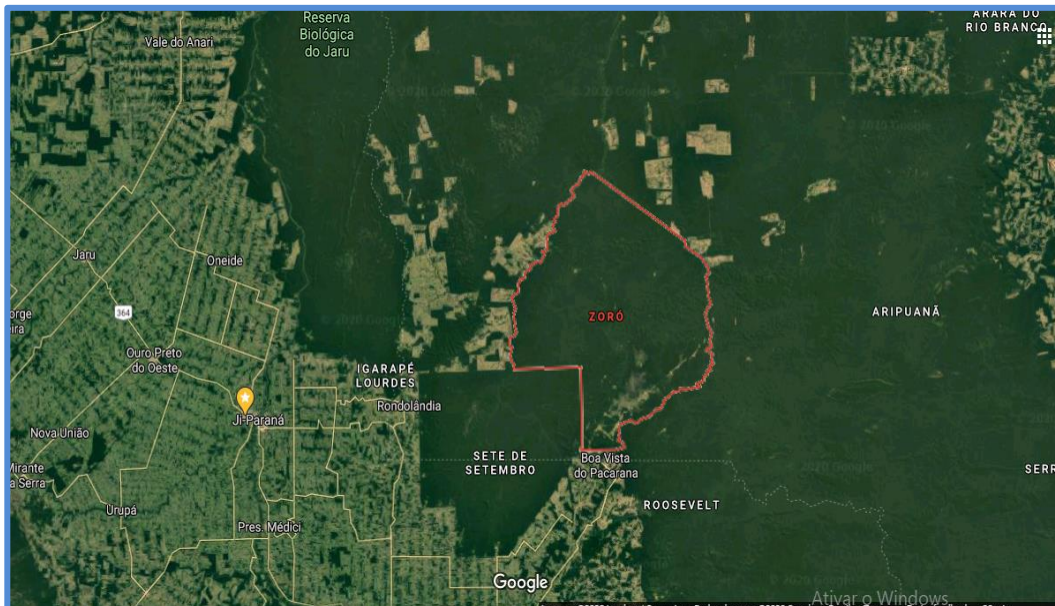
A partir da década de 1980, foram produzidos vários laudos periciais histórico-antropológicos, que examinaram a situação fundiária do território Zoró por solicitação do Poder Judiciário Federal (MALDI, 1993; 1994; DAL POZ, 2006).

Os Zoró, segundo os/a antropólogos/a Denise Meireles (1983; 1988); Roberto Gambini (1983), Gilio Brunelli (1985; 1989; 1990)⁹²; Coimbra (1989); Dal Poz (1999), são um povo de contato recente, ainda com histórias curtas de influências externas, se comparados aos outros grupos sobreviventes.

As atividades de expedição da FUNAI e os primeiros contatos amistosos com os Zoró, sob a chefia do sertanista Apoena Meireles e José Carmo, foram descritos pelo jornalista Cesarion Praxedes (1977) em duas longas reportagens à *Revista Manchete* (1977) e à *Revista Geográfica Universal* (1977). Também foram descritos nos relatórios etnográficos de Roberto Gambini (1983; 1984; 1986/1987) e Brunelli (1985), que relataram diferentes situações vivenciadas pelo Zoró.

⁹² Antropólogo e professor da Universidade de Montreal no Canadá. Elaborou sua tese sobre saúde entre Zoró, em 1985.

Mapa 4. Imagem de satélite com a localização da Terra Indígena Zoró⁹³



Os Zoró *Pangyjej* relataram na ocasião aos antropólogos e etnólogos Gambini (1985) e Brunelli (1987) que seus antepassados viviam nos afluentes do rio Aripuanã e somente tiveram contato com outro povo indígena quando perambulavam pela região:

[...] Nas primeiras décadas do século XX, abriram caminho entre os Arara Karo e outros povos agricultores estabelecidos a montante, aproximando-se aos poucos do território que hoje ocupam. Nesta migração, os Zoró enfrentaram grupos Cinta-Larga acima da confluência do rio Branco com o rio Roosevelt, impondo-se após escaramuças acirradas. A movimentação cessou por volta da década de 1930, quando os Zoró se chocaram com grupos Cinta-Larga e Suruí, mais numerosos, a oeste e ao sul. Em meados do século passado, portanto, os Zoró ocupavam um território contínuo, desde a margem direita do rio Roosevelt até os córregos que formam o rio Madeirinha, tendo como confrontantes os Cinta-Larga a leste, os Suruí ao sul, os Gavião a sudoeste e oeste e os Arara Karo a noroeste (BRUNELLI, 1987, citado por ISA, 2009, n.p.).

Localizados a Leste de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, “contudo não sofreram um impacto tão grande face às mudanças provocadas pela linha telegráfica pela Comissão Rondon e mantiveram-se até o fim da década de 50 e 60 em um relativo isolamento” (DAL POZ, 1991, p. 20).

⁹³ Fonte: Google Maps, 2019.

Consequentemente, problemas advindos do contato (a partir da década de 1970) se estabeleceram entre os Zoró, como doenças que não estavam habituados, sofrendo drasticamente uma redução de sua população (ZAWANDU ZORÓ, 2015).

Conforme se intensificava o seu contato, esses povos sofreram uma aguda perda populacional, derivada tanto de epidemias como de disputas territoriais. Gambini (1983) e Brunelli (1985) supõem que, no período anterior ao contato, 1000 a 1500 pessoas do grupo Zoró *Pangyjej* foram registradas, mas, em 1990, a população era 5 vezes menor em relação à anterior à década de 1970.

Com base nos levantamentos aéreos, em 1976, os sertanistas da Funai, Apoená e José do Carmo, este último vulgarmente conhecido como “Zé Bel”, estimaram a população Zoró em oitocentas pessoas, distribuídas em mais de dez aldeias (BRUNELLI; CLOUTIER, 1986).

Segundo os registros de Brunelli (1985), um ano depois, em 1977, não alcançava nem a metade desse número. Há a informação de que:

[...] apenas cerca de quatrocentas foram vacinadas pela equipe da Funai em 1977. Tuberculose, gripe, diarreia e malária golpearam epidemicamente os Zoró, antes e depois de sua primeira visita aos peões da Fazenda Castanhal (1985, p. 3-4).

Ainda de acordo com os registros do antropólogo Roberto Gambini (1983), no relatório sobre a primeira visita à frente de atração Zoró, em novembro de 1977:

Apoená Meireles havia contatado duas aldeias, e falava já na existência de 500 índios. Informou na ocasião que o contato vinha sendo facilitado pela disposição dos Zoró de se aproximar das fazendas. No mês seguinte (ESP 30/12/77) 80 deles já estavam acometidos de gripe. O médico da FUNAI responsável pela área, Dr. José Américo, calculou os Zoró em 450 e acha que a gripe veio da fazenda Castanhal. Diante da situação solicitou da FUNAI um helicóptero para poder aplicar vacinas nas várias aldeias (GAMBINI, 1983, p. 5).

A origem da denominação *Zoró* é apresentada por algumas versões. Os Zoró receberam, desde o início do contato, diversos nomes, como: *Monshoro*, *Cabeças-secas*, *Majur*, *Munxor* e *Shoro* (GAMBINI, 1984). O nome “Zoró” vem de *Shoro* e significa “cabeça-seca”. As citações de Praxedes (1977), Ambé-Gavião (2015) e Alfredo Zoró (2016) informam que o nome é uma abreviação de “*monshoro*”,

denominação depreciativa utilizada pelos Suruí inimigos ferrenhos dos Zoró, estes que, na época, viviam entre os rios Roosevelt e Branco.

O nome “cabeças-secas”, segundo registros de Praxedes (1977), é por causa do hábito dos Zoró de raspar as sobrancelhas; para outros, “é porque eles costumavam espetar em estacas as cabeças dos inimigos mortos até que elas ficassem secas” (1977, p. 10).

A respeito do processo de contato com a frente de atração da FUNAI, o Zoró foi um dos últimos povos do grupo *Tupi Mondé* a fazer contato com a sociedade envolvente (DAL POZ, 1991). Seu nome só começa a aparecer nos arquivos de indigenistas e pesquisadores em geral, a partir de 1969. Antes, pensava-se que eles eram formados por grupos pertencentes ao povo Cinta Larga e Suruí, devido às suas características físicas e ao modo de vida semelhante (GAMBINI, 1983).

A própria expedição “Roosevelt-Rondon”, organizada pelo Marechal Cândido Rondon e pelo ex-presidente dos Estados Unidos da América à região Noroeste de Mato Grosso (a partir de 1913), não conseguiu diferenciá-los dos demais grupos durante uma das explorações do local (LISBOA, 2008).

A expedição, cruzando o território ocupado pelos Cinta Larga, Suruí, Zoró, entre outros povos, encontrou em seu percurso inúmeros sinais de proximidade entre os povos indígenas da região, porém os Zoró *Pangyjej* não aparecem nos textos publicados.

Um dos primeiros registros sobre os índios cabeça seca (Zoró) foi em 1963, quando os sertanistas *João Peret* e *Fritz Tolksdorf*, do SPI, em um sobrevoo em direção ao território dos índios *Nambikwara*, avistaram a existência de uma aldeia diferente, de um grupo indígena nunca antes contatado. A aldeia tinha um formato de estrela e ficava na região de território de Rondônia e parte do Noroeste de Mato Grosso. O relato dos sertanistas foi matéria publicada no *Jornal do Brasil*, em 4 de fevereiro de 1972.

Com essas informações, iniciaram os preparativos de expedição pela FUNAI com o objetivo de iniciar o contato com os indígenas da região. No entanto, pairava um pensamento que os indígenas ali encontrados, mesmo que em um breve sobrevoo, não precisavam dos “civilizados”, resolvendo adiar o contato, o que veio acontecer só em 1977, tendo como chefes da frente de atração os sertanistas José do Carmo e Apoena Meirelles (ACERVO CEDI, *JORNAL DO BRASIL*, 1972).

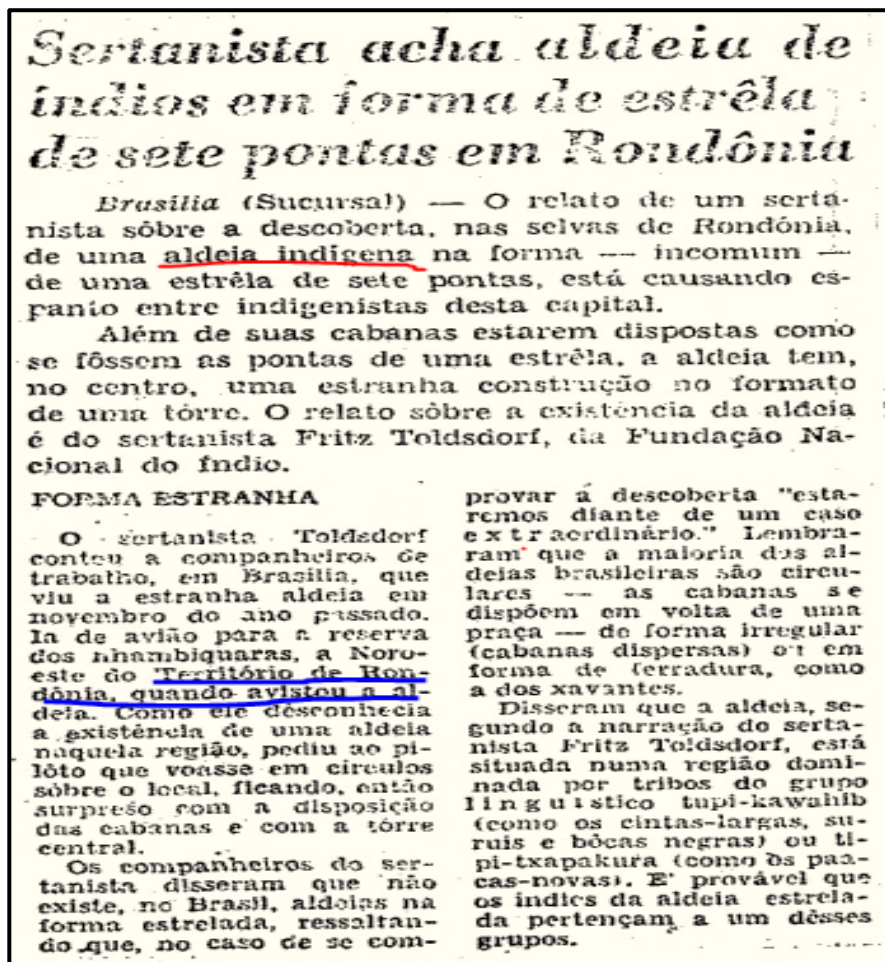


Figura 16. "Sertanista acha aldeia de índios em forma de estrela de sete pontas em Rondônia". Fonte: *Jornal do Brasil*, 04/02/1972. Arquivo: CEDI.

O Sertanista Fritz Tolksdorf da FUNAI contou aos companheiros de trabalho, em Brasília, que viu a estranha aldeia em novembro (1971), quando ia de avião para a reserva dos *Nambikwara*, a Noroeste do território de Rondônia.

Uma estrela ou um aro de uma bicicleta? Localizada à margem direita do Rio Primavera, a leste da região da aldeia do Cinta – Larga, rio Aripuanã, seria possível manter sigilo? Sob justificativas plausíveis, foi criado por meio do "[...] Decreto Presidencial nº 63.366, tendo como finalidade não só de resguardar a integridade física dos indígenas, mas também, atrair para o mesmo local da reserva, outros grupos dispersos." (BRASÍLIA, 1972, p. 1)⁹⁴.

⁹⁴ Fonte: JORNAL DO BRASIL, 11/02/1972, p. 1.

Mesmo tendo a iniciativa de proteção, adiante, o sertanista alemão Fritz Tolksdorf, que ficou dois anos à frente do Projeto *Nambikwara*, disse que “*algo chamou atenção quando sobrevoavam a região*”. *Uma torre no centro da região Aripuanã*”. Conforme o sertanista João Peret, “*era para atrair, servir de gaiola ao Gavião real, admirado pelos indígenas locais*”. Os sertanistas não tinham muitas informações a respeito do povo que ali se encontrava, pois existiam:

[...] poucas referências sobre esse grupo tribal que a população envolvente denomina de “cabeça seca” pelo grupo Suruí. Parece tratar-se de um grupo de mais ou menos 800 índios cujas malocas têm a forma de charuto. Um súbito ataque a índios Suruí que caçavam na área do Parque Aripuanã despertou a atenção para os Zoró, até então desconhecidos. A FUNAI agora prepara uma frente para atrair os “*cabeça seca*” (Boletim Informativo da FUNAI – 1971-1976\1975 (4), grifos nossos).

Algumas de suas aldeias foram avistadas pelo sertanista Apoena Meirelles no final de 1974, a setenta quilômetros do posto indígena Sete de Setembro. O sertanista estimou entre quinhentas a oitocentas pessoas a sua população, distribuída em, ao menos, oito aldeias (GAMBINI, 1983).

Quando reassumiu a direção do Parque do Aripuanã, em 1976, Meirelles realizou um novo sobrevoo nas aldeias dos índios conhecidos como “cabeças-secas” e considerados “ainda arredios”, situadas entre as cabeceiras do igarapé Tiroteio, com a margem direita do Rio Branco, região de Mato Grosso, e divisa com o atual estado de Rondônia. Disso, resultou uma primeira proposta de interdição das terras ocupadas pelos Zoró e um plano para a sua “atração” (BRUNELLI, 1985; PUTTKAMER, 1977).

Em agosto do mesmo ano 1976, o sertanista Zé Bel acompanhou o fotógrafo Jesco von *Puttkamer*, da *National Geographic*, em mais um sobrevoo do território Zoró. Seguindo a direção do rio Branco, avistaram, então, as primeiras aldeias:

Havia duas clareiras de duas novas aldeias com duas a três malocas no meio de uma área desmatada há pouco. Porém as pessoas correram, escondendo-se do avião. **Estes índios são hostis, tendo matado recentemente vários homens brancos.** Uns poucos minutos depois, nós vimos duas outras aldeias com malocas mais velhas – já nas cabeceiras do rio Branco. Os **índios aqui são hostis também**, e tentaram esconder-se do avião [em suas casas]. Apenas os cachorros permaneceram do lado de fora. [...] Em torno de uma das casas, nós pudemos ver centenas de taquaras de flecha, secando no sol. Por que estão fazendo assim tantas flechas? Para guerra, obviamente. **Porém eles irão combater intrusos brancos, ou voltar de novo e atacar seus parentes no posto Sete de Setembro?** [...]

Nós sabíamos que mais ao norte encontraríamos outras aldeias, porém estava tão enevoadado e cheio de fumaça [de queimadas nas fazendas ao sul e a oeste das terras dos Zoró. (PUTTKAMER, Diários de Campo II, 1972-1976, grifos nossos).

A abertura de fazendas ao redor da região em que vivem os Zoró *Pangyjej* obrigou a FUNAI a promover uma expedição comandada pelos sertanistas Zé Bel e Apoena Meireles, que, no dia 22 de outubro de 1977, conseguiram o primeiro contato com aqueles índios.

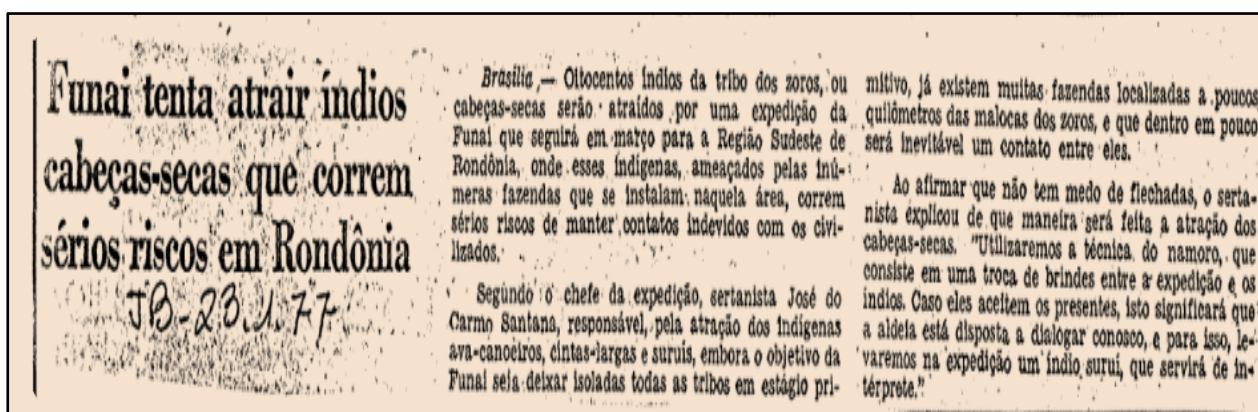


Figura 17. "Funai tenta atrair índios cabeças-secas que correm sérios riscos em Rondônia". Manchete *Jornal do Brasil* 1977". Fonte: *Jornal do Brasil*, 23/01/1977. Arquivo: CEDI.

A seguir, há um excerto do relato do repórter Cesarion Praxedes (1977) sobre a invasão do território tradicional do povo Zoró, com a abertura clandestina de fazendas, o que gerou situações de conflitos, mortes e muitas doenças antes mesmo do contato com a frente de atração chefiada por Zé Bel e Apoena.

Os Zoró construíram malocas nas proximidades do rio Branco, depois que abandonaram as margens do rio Roosevelt – onde viviam - por causa do aparecimento de fazendas na área. Fugindo em direção ao rio Branco, os Zoró encontraram uma outra fazenda que estava sendo aberta na margem oposta. A situação dos índios ficou crítica: não poderiam subir em direção à cabeceira do rio por causa dos Suruís, mas também não poderiam seguir o caminho das águas por causa dos brancos. [...]. Cercados, os Zoró, ao chegarem à margem do rio Branco, resolveram atacar os empregados da fazenda Castanha: em dois ataques mataram três trabalhadores e feriram bastante um quarto. [...]. Os irmãos José e Miguel Fortes, proprietários da Castanha, ordenaram que nenhum mal fosse feito aos índios. Apenas determinaram que os peões passassem a trabalhar em grupo, sempre

com uma espingarda à mostra, para deixar claro que também possuíam armas [...] (PRAXEDES, 1977, p. 68).

Segundo os registros, Apoena já tinha conhecimento da existência dos Zoró, na ocasião em que havia descido o rio Branco em 1972 (GAMBINI, 1983). Nesse período, eles viviam distantes de suas margens e o contato não tinha sido promovido com o intuito de preservá-los. Porém, já era sabido que fazendas estavam sendo abertas na área do Zoró e invadindo seu território sob a conivência do Estado.

Segundo Apoena, em resposta à entrevista do repórter Praxedes⁹⁵ (1977, p. 10), tem-se a informação de que:

[...] quando convivem conosco os índios perdem sua cultura e morrem em grande número. Pois seu organismo não tem defesas para as doenças da civilização branca. Já houve casos de setenta por cento dos indivíduos de uma tribo serem mortos pela gripe e pelo sarampo. Os índios Suruí, por exemplo, que somavam mais de 1000 indivíduos em 1973, quando contatados, pouco mais de duzentos.

Gambini (1983) relatou que, segundo os jornais, foi Francisco Meireles, pai de Apoena Meirelles, sobrevoando a área em 1968, em busca de Suruí, que primeiro localizou malocas Zoró no meio da selva. Durante os anos seguintes, certamente houve contato e atrito por parte dos seringalistas e os colonos avançaram pelo território Zoró. No fim de 1976 (ESP 9/12/1976), Apoena Meireles declarou à imprensa que a terra dos Zoró⁹⁶ estava sendo ocupada por fazendas em expansão e, por essa razão, propôs à FUNAI a realização de uma expedição.

⁹⁵ Cesarion Praxedes foi repórter da revista *Manchete* e acompanhou a expedição destinada a contatar os Zoró. Praxedes foi quem documentou por meio de fotografias e relatos o primeiro contato oficial do Zoró com a frente de atração da FUNAI em 1977.

⁹⁶ MEIRELLES, José Apoena Soares. **Relatório n. 1, ao presidente da FUNAI**: gen. Ismarth de Araújo Oliveira. Brasília: FUNAI. 1976.

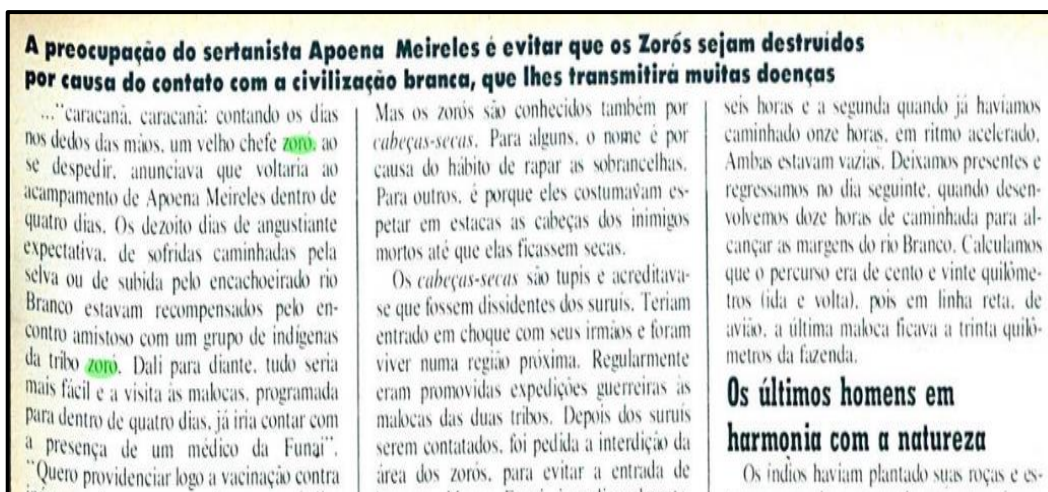


Figura 18. “A preocupação do Sertanista Apoena Meireles é evitar que os Zoró sejam destruídos por causa do contato com a civilização branca, que lhes transmitem muitas doenças”. Fonte: *Revista Manchete*. Rio de Janeiro. 12 de novembro de 1977\Edição 1334 (3), p. 10-16.

Apoena Meireles e José do Carmo Santana (“Zé Bel”) procuraram trabalhadores que não tivessem integrado frentes pioneiras e confrontado com os Zoró.

A atração de um grupo indígena ainda desconhecido, que os Suruí envoltos chamam de “**cabeça seca**”, será a próxima missão do sertanista Apoena Meireles. Ele teve conhecimento da existência desses índios no início desse ano, quando os Zoró atacaram e mataram um índio, uma mulher e uma criança Suruí que se encontravam caçando nas imediações do Posto Indígena de atração 7 de setembro, no Parque Indígena do Aripuanã. Em 1973, guerreiros Zoró atacaram uma família suruí que pescava a oito quilômetros do posto Sete de Setembro (PUTTKAMER, 1972-1976, grifo do autor)⁹⁷.

A seguir, no jornal impresso *Folha de São Paulo*, uma matéria divulga que ambos os sertanistas “Zé Bel” e Apoena Meireles tinham o objetivo de chegar aos índios Zoró antes mesmo dos peões das fazendas que cercavam o território daquele povo; já temendo os conflitos possíveis, ambos os sertanistas planejavam o primeiro contato.

⁹⁷ Boletim Informativo da FUNAI – 1971-1976\1975 (4).

Sertanistas querem chegar aos zoros antes dos peões

Da Sucursal de
BRASÍLIA

A partir de março, 15 sertanistas da Funai, sob a chefia de José do Carmo Santana, ex-diretor do Parque Aripuana, tentarão contactar cerca de 800 índios zoros ou cabeças-secas, do grupo Tupi, que vivem em estado primitivo na região Sudeste de Rondônia. Esses índios foram localizados pela primeira vez em 1968, quando o sertanista Francisco Meirelles sobrevoava aquela área em busca dos suruí.

O objetivo de expedição de Carmo Santana, que contraria a linha de atuação da Funai com grupos arredios — deixar que o índio se aproxime da Fundação por iniciativa própria — será

evitar o contato indevido dos zoros com os peões de inúmeras fazendas agropecuárias e de seringais que estão se instalando no Sudeste do Território e se aproximam, a cada dia, das terras indígenas. Segundo o sertanista, a atração será feita para que não aconteçam com os zoros os mesmos problemas de terra enfrentados atualmente pelos suruí.

“Não sabemos se esses índios já tiveram algum contato com o pessoal das fazendas — disse José do Carmo Santana — por isso, a expedição entrará naquela área pelo igarapé Sete de Setembro, longe dos civilizados, para que os zoros não nos confundam com os fazendeiros”. O início do tra-

balho foi marcado para março porque nessa época há seca na região, o que diminui o custo da operação e facilita seu desenvolvimento, pois os índios ficam perambulando pela área, enquanto no período de chuvas eles se escondem em suas malocas. Em agosto de 1976, os técnicos da Funai localizaram cerca de 8 aldeias Zoro durante um voo sobre a região.

“Se os zoros aceitarem o namoro — continuou o sertanista — todos eles serão vacinados. O próximo passo será o pedido à Funai para demarcar sua reserva e, depois, virá o lento processo de integração”. O sertanista pretende levar esse trabalho até o fim para que a integração não seja distorcida.

Figura 19. “Sertanistas querem chegar aos Zorós antes dos peões”. Fonte: *Folha de São Paulo*, 21/01/1977. Arquivo: CEDI.

O objetivo da expedição comandada pelos sertanistas era deixar que os índios se aproximasse da FUNAI por iniciativa própria, de modo a evitar o contato indevido dos Zoró com os peões de inúmeras fazendas agropecuárias que se instalavam na região Sudoeste de Rondônia e se aproximavam, cada dia mais, da terra indígena. Segundo os sertanistas (Apoena e Zé Bel), a atração seria feita para que não acontecesse, com os Zoró, os mesmos problemas de terra enfrentados pelos Suruí. (GAMBINI, 1983).

Nessa época, a estratégia dos sertanistas que estavam à frente da atração para contatar os Zoró, Zé Bel e Apoena Meirelles era fazer o contato e amenizar os conflitos, além de evitar o massacre contra os índios Zoró. Para isso, a ideia era contratar antigos companheiros da pacificação dos indígenas Pakaa Nova.

Meirelles encontrou-se com o sertanista João Américo Peret e seu grupo, em Vilhena, que trazia instruções do Presidente da FUNAI para que a atração tivesse o maior número possível de frentes. Meirelles, queria que as duas equipes conjugassem esforços para fazer o contato, no entanto, os indígenas, Zoró, estavam respondendo aos métodos de atração deles pacificamente. (MEIRELLES, 1969, p. 8-9).

De acordo com Mindlin (2006, p. 157), era “Zé Bel” quem comandava as viagens para contatar os Zoró:

Com quem finalmente conseguiu, em 1978, o primeiro encontro pacífico. Levou para as primeiras conversas e comunicação na língua alguns Suruí, estimulando-os a ficar um tempo morando na aldeia Zoró. Era um erro unir os índios todos na mesma categoria: Os *Iaraei* unidos aos inimigos daqueles com quem desejam ficar em paz. Os Zoró, eram até o contato, em 1978, os piores inimigos do Suruí (MINDLIN, 2006, p. 157).

Os registros de Praxedes (1977) informam que, desde a entrada na região dos Cinta Larga, por um antigo varadouro, a expedição deixou brindes para os índios nos locais em que estes transitavam. Alguns índios do povo Gavião trabalhavam como intérpretes, discursando na direção da mata, ao entardecer, para explicar os objetivos da expedição. Os índios Zoró retribuíaam os brindes e não hostilizavam a equipe.

O que está acontecendo, de fato, com as áreas indígenas? Já foi mencionado aqui que as demarcações não se concluíram e queria, também, acrescentar o seguinte: é que, além de não se concluírem, as demarcações foram feitas não são suficientes para garantir as terras que foram demarcadas. O que está acontecendo, por exemplo, na área do Centro-Oeste? Parque Aripuanã, em Rondônia, que é um parque importante, de mais de um milhão de hectares, está quase totalmente invadido. **Os Zoró, que têm uma área no Mato Grosso, estão sendo invadidos por agricultores do Sul** (Instruções do Presidente da FUNAI, grifos nossos).

[...]

Adiante, reunidos em oito aldeamentos, próximo ao igarapé Tiroteio – antigo garimpo cassiterita – os Zoró, ou “cabeças – secas” – como são conhecidos por causa do corte de cabelo que usam, estão sendo incomodados pela expansão de grandes fazendas agropecuárias que avançam em direção às suas terras, o que torna urgente o contato para prepará-los para o choque entre civilizações que fatalmente ocorrerá, dentro de poucos anos (MEIRELLES, 1969, p. 14).

A expedição da FUNAI, auxiliada pelos índios Gavião, Cinta Larga e Suruí, foi contatá-los na sede da fazenda (PRAXEDES, 1977; SILVA, 1986), onde montaram um posto da FUNAI.

Apoena instalou seu acampamento à margem do rio Branco, próximo da fazenda Castanhal. Faziam parte da equipe, além de Meireles, os técnicos indigenistas José do Carmo Santana (Zé Bell) e Hugo Pedro da Silva, três peões contratados em Vila de Rondônia, três índios suruí, dois gaviões, um cinta-larga e um xavante. Os índios foram levados para servir como intérpretes, já que uma de suas línguas deveria ser parecida com a dos Zoró. Acreditava-se que os Suruí pudessem entender bem os Zoró [o que, se viu depois, não foi possível, pois as línguas Zoró e Suruí, ainda que da mesma família, se distanciam bastante], embora houvesse uma certa apreensão em

relação a esse encontro: as duas tribos sempre foram inimigas. [...] (PRAXEDES, 1977, p. 68)⁹⁸.

O grupo de atração resolveu deixar alguns presentes na maloca que encontraram depois de muitas horas dentro da mata, como facas, machados e facões. Havia certeza de que os índios voltariam, pois, na fuga, deixaram redes armadas e milho plantado na roça, vestígios claros da fuga apressada. Os índios Zoró haviam fugido de sua maloca com medo, pois eles avistaram um colono armado dois dias antes de fugirem, fazendo picadas desde o rio Roosevelt, já se preparando para grilar as terras do Zoró (PRAXEDES, 1977).



Foto 10. Grupo de atração da FUNAI, Apoena Meirelles e José do Carmo Santana (“Zé Bel”) deixando objetos para atrair os índios Zoró. Crédito: Praxedes, 1977.

Os Zoró avistaram o grupo de atração subindo o rio Branco. Somente após terem certeza de que os invasores eram pacíficos resolveram visitar o acampamento da FUNAI, instalado às margens do rio Branco e, assim, apresentaram-se.

⁹⁸Excertos do relato de Cesarion Praxedes (1977).



Foto 11. Primeiro contato com o grupo de Zoró (cabeça seca) e a frente de atração da FUNAI, com participação do indígena Itabira Suruí e outros do grupo Gavião. Fonte: *Revista Manchete*, 1977. Foto: Praxedes, 1977.

Foi registrado por Praxedes (1977) o primeiro contato entre o Zoró e a FUNAI. Um pequeno grupo de homens Zoró e uma mulher, cujo nome era *Katiga* Zoró, foram até onde estava localizada a frente de atração da FUNAI, a beira do rio Branco. A equipe era chefiada por Zé Bell e Apoena Meireles, com ajuda do indígena Itabira Suruí e outros indígenas Gavião, em outubro de 1977.

Na foto, além de Itabira Suruí na canoa com a indígena *Katiga* Zoró de 15 anos de idade, notam-se outros indígenas do grupo Suruí ajudando a frente de atração.



Fotos 12 e 13. O sertanista Apoena Meirelles entrou em contato com o Zoró em julho de 1977, nas proximidades do Rio Branco. Considerou este **grupo o mais bonito da região amazônica**, conforme destaca a revista. *Revista Manchete*. Créditos: Praxedes, 1977⁹⁹.

⁹⁹Fonte: Hemeroteca Digital (2020).



Fotos 14 e 15. Foto recente de alguns dos primeiros Zoró que participaram do contato com a equipe da Funai. Na imagem à esquerda a sabedora, *Katiga Zoró* e os sabedores *Maxianzap Zoró* e *Pebuj Zoró*. Fonte: APIZ, 2015.

Esse pequeno grupo Zoró somente estabeleceu contato com o grupo de expedição da FUNAI depois que suas terras começaram a ser invadidas por fazendeiros e grileiros. O contato com a expedição da Funai, chefiada por Apoena, foi concretizado depois de duas semanas de permanência da equipe na região dos Zoró (Cacique Itabira *Gapoy Suruí*, 2018)¹⁰⁰.



Foto 16. Apoena e o contato com o grupo de Zoró no acampamento da Funai, no centro de cocar o Cacique *Paiô*. Créditos: Praxedes, 1977.

Em sua narrativa, Itabira Suruí sublinha a respeito desse primeiro contato

¹⁰⁰ Entrevista concedida pelo Cacique Itabira Suruí. Aldeia Sertanista Apoena Meirelles. Rondolândia – MT. 17 jul. 2018.

estabelecido com o grupo de Zoró: “o contato foi feito com um grupo pequeno dos Zoró, fomos muito cuidadosos, pois era nossa primeira aproximação, depois, levamos os pequenos grupos do Zoró para o posto da FUNAI onde estavam o Apoena e os demais da FUNAI” (Entrevista do Cacique Gapoy Itabira Suruí, fevereiro de 2018)¹⁰¹. O então cacique Itabira Suruí disse que, após algum tempo, passou a fazer parte do grupo de indígenas junto à equipe da FUNAI (frente de atração) com os outros grupos de índios recém-contatados da etnia Zoró, a convite de Apoena e Zé Bel. Lembrou um fato interessante, ao afirmar que: “[...] mesmo sendo indígena, para os Zoró, ele [Suruí] também era um inimigo para o Zoró”, este grupo recém-contatado pela Funai, mas já conhecidos pelos Suruí”. A fala de Itabira atesta o que a antropóloga Betty Mindlin registrou no livro “Diários da floresta” sobre os conflitos e guerras entre os dois grupos.

2.4 A Terra Indígena Zoró: entre as invasões, colonização e conflitos sob convivência do Estado

Foi possível historiar fatos e acontecimentos nesta seção da tese em relação ao território tradicional dos Zoró, com base nos registros e avaliações dos pesquisadores e avaliadores do Polonoroeste (Betty Mindlin, Carmen Junqueira, Mauro Leonel e Gambini)¹⁰² e dos registros realizados pela instituição OPAN/CIMI, além das matérias jornalísticas da imprensa local e nacional.

Os conflitos que existiam esporadicamente eram apenas com seus únicos inimigos até então, os Paiter Suruí. Depois, o povo passou a testemunhar as agressões e os conflitos causados pelo avanço de seringais, madeireiros, fazendas ou por incursões de garimpeiros e grileiros. Com isso, os Zoró tiveram de ir em busca de respostas e estratégias de negociação para situações até então desconhecidas por eles.

O antropólogo e avaliador do Programa Polonoroeste Roberto Gambini, ainda em 1983, registra a preocupação do sertanista Apoena, o qual declarou que a área dos Zoró estava sendo ocupada por fazendas em expansão e, por esse motivo, propõe à FUNAI a realização de uma expedição e a interdição da área, alertando-a

¹⁰¹ Entrevista realizada pelo acadêmico indígena Francisco Meireles Suruí, Aldeia Sertanista Apoena Meirelles. Rondolândia – MT. 19 fev. 2018.

¹⁰² GAMBINI, Roberto; JUNQUEIRA, Carmen; MINDLIN, Betty e LEONEL JR., Mauro de Mello. **Parecer sobre a área Indígena Zoró**. FIPE/USP, datilo, jun. 1985.

para que não se repetisse a dizimação ocorrida após o contato com os Suruí e os Cinta-Larga. 800 índios se faziam presentes na ocasião.

Ao reiterar os mesmos problemas existentes e a preocupação com a questão da saúde dos Zoró, o sertanista Zé “Bel”, ex-chefe do Parque do Aripuanã, denunciava igualmente o avanço de fazendeiros e seringalista, alertando as autoridades para a necessidade de iminente vacinação entre os Zoró, para que não se repetisse a mortandade que, em quatro anos, reduziu os Suruí de 800 para 300, devido ao sarampo e à tuberculose.

No entanto, tardiamente, quando os Zoró começaram a ser atendidos e vacinados, muitos já tinham falecido em decorrência das doenças (GAMBINI, 1986). Os registros dão conta de que a gripe que assolou as aldeias do Zoró teve origem na Fazenda Castanhal. Os índios frequentemente visitavam a fazenda pela proximidade com a aldeia; eles eram atraídos pelo que viam.

Ainda em 1977, Apoená Meirelles pede ao presidente da FUNAI, Ismarth Oliveira, que determinasse a imediata interdição da área, mas este se recusa a implementar tal medida, certamente pensando nas dificuldades políticas que enfrentaria com os fazendeiros e seus representantes, alegando que a defesa da terra prevista no art. 25 do Estatuto do Índio bastaria para garantir a integridade dos Zoró. Mas é sabido que pouco vale na prática se não acompanhado da efetiva demarcação e proteção dos limites.

O antropólogo Brunelli (1987), na produção do relatório etnológico, descreve a situação dos Zoró após contato oficial com a FUNAI:

Desde então um Posto Indígena foi instalado em seu território trazendo a perda de autonomia política e econômica deste povo. Além de forçá-los a uma sedentarização de todos os grupos locais numa só aldeia e a imposição de roçados desproporcional ao número da população. Um posto de atendimento foi instalado junto ao posto indígena para a cura de doenças que a prática da medicina tradicional Zoró desconhecia (BRUNELLI, 1987, p. 4, grifo do autor).

Tiveram de reagrupar os índios, pois já tinham contraído várias “doenças do civilizado”, por intermédio dos peões da Fazenda e, depois, com o grupo de atração da Funai; a situação para tratamento médico era difícil” (PRAXEDES, 1977, p. 11).

O único contato com o mundo externo ocorria nas idas à Fazenda Castanhal ou quando alguém, doente, era transportado à Ji-Paraná ou Porto Velho. Como aponta o relatório de Gambini (1984),

[...] seja como trabalhador forçado, ou carregador de carga, os Zoró foram impedidos de exercerem livremente sua atividade de caçadores, em contato íntimo com o território, quando foram aglomerados em uma única aldeia dentro de seu território pela equipe da FUNAI. A consequência disso é que seu território foi sendo invadido sem que disso houvesse conhecimento. Quando alertados, em 1984, a situação já era fato consumado (GAMBINI, 1987, p. 3-4).

No posto indígena implantado pela FUNAI na área Zoró, estabeleceu-se uma relação pautada nos princípios da colonialidade. A cultura e o modo de vida tradicional do Povo foram completamente ignorados; homens e jovens Zoró eram submetidos a desgastantes horas de serviços diários, estabelecidos pelo chefe do posto, com o objetivo de ensiná-los a trabalhar como os não índios e integrá-los à sociedade nacional (DIAS, 2017).

Segundo Hargreaves (1992, p. 34), por mais de seis anos, o chefe de posto Natalício Maia “serviu-lhes de capataz geral, deliberadamente impedindo os Zoró de percorrer seu território, ao mesmo tempo em que cultos evangélicos ganhavam maior regularidade”.

Os Zoró, assustados com os ataques dos Suruí e com o objetivo de fugir da violenta abordagem do chefe do posto e buscar tratamento para as doenças que assolavam seu povo, foram se abrigar junto aos Gavião na Terra Indígena Igarapé Lourdes, entre 1979 a 1981. Nesse período, foram transferidos para o Posto Indígena Igarapé Lourdes, território dos Gavião; lá, tinham remédios e algumas instalações prontas. Segundo registros de Brunelli (1989) e Gambini (1983), nessa ocasião, alguns foram “convertidos” pelos missionários do MNTB a um evangelismo fundamentalista norte-americano. Só retornaram ao seu território em 1981.

No período de recém-contato, os Zoró eram caçadores e coletores, migrando sazonalmente dentro de seu território de perambulação. Após o contato, as migrações características cessaram quando o povo foi reunido na Aldeia Bubyrej (aldeia Central) (GAMBINI, 1984), conforme atesta a imagem a seguir.



Foto 17. Aldeia *Bubyrej* (Central). Créditos: Kim-ir-sem/Agil, 1987. Fonte: CEDI.

Todavia, quando retornaram da área da T.I Igarapé Lourdes, do povo Gavião, aproximadamente um ano depois, os Zoró foram aglutinados no posto da Frente de Atração da FUNAI (erguido em 1978) nas proximidades da antiga aldeia *Bubyrej*. Ali, os Zoró permaneceram até 1992, quando os invasores foram retirados da área demarcada (DAL POZ, 2009).

O relatório de avaliação jurídica da área indígena Zoró, produzido por Maria Eunice Paiva¹⁰³, em 1986, apontou inúmeros problemas surgidos em decorrência da delimitação da área dos índios Zoró da expansão dos projetos de colonização. Nesse parecer jurídico, Paiva (1986) atesta que o contato com os Cinta Larga, Suruí, Arara, *Nambiquara* e Zoró se intensificou a partir da execução do programa Polonoroeste.

[...]a partir de 1981, face ao contrato de financiamento assinado com o Banco Mundial, para viabilizar a execução do PROJETO POLONOROESTE, para a construção de estradas, colonização, organização agrícola, defesa da ecologia, assentamento de colonos e articulação de um sistema hidroviária atingido a Bacia Amazônica pelo rio Madeira e a Bacia do Rio da Prata, via rio Paraguai tudo para promover desenvolvimento da parte sudoeste da Bacia Amazônica (PAIVA, 1986, p. 2).

Ainda em seu Parecer, Paiva (1986) advertiu externando preocupações ao verificar que, com o desenvolvimento do Polonoroeste, constatou-se que, na região Noroeste do estado de Mato Grosso, havia,

¹⁰³ Advogada e avaliadora da área indígena Zoró.

[...] mais de 55 áreas indígenas de posse imemorial, sendo que 37 se localizavam na área do Projeto Polonoroeste, com uma população de 8 mil pessoas, calculando-se que existiam ainda 1500 índios sem contato, em 1984 (PAIVA 1986, p. 3).

Paiva (1986) retoma sua preocupação com base nos vários documentos e relatórios produzidos pelos avaliadores do FIPE: Betty Mindlin, Rinaldo Arruda, Mauro Leonel, Roberto Gambini e Carmen Junqueira, que trabalhavam na avaliação da área indígena Zoró, de forma a investigar sobre a importância da demarcação daquele território para a unidade do Parque Indígena Aripuanã, ligando os *Cinta Larga, Suruí, Zoró e Piripkura*.

Ao apontar os sérios riscos que os indígenas estavam correndo e os problemas com a delimitação errônea do território dos índios Zoró e da expansão do projeto Polonoroeste na região, ainda de posse do relatório de avaliação do antropólogo Roberto Gambini (1983/1984) sobre a questão fundiária, Paiva (1984) retomou enumerando diversos problemas já apontados por Gambini, ainda em 1983, como salientado na sequência.

1. Havia 66 invasores realizando desmatamentos;
2. Havia um picadão construído pelo Condomínio Lunardelli na área dos Zoró.
3. E em 1977 o então Presidente da FUNAI, autorizou a abertura de uma passagem de gado ligando a propriedade do condomínio ao município de Espigão do Oeste, embora nessa época a FUNAI já tivesse em seu poder relatórios que atestavam a existências de índios nessa região.
4. A autorização dada pelo órgão era para passagem do gado e não para instalação de colonos na área, que estava interdita pelo Decreto 73.562/1974 e 77.033/1976.
5. Em 1980 o administrador do Parque Indígena Aripuanã, o sertanista Sr. Amoré, deu ciência ao Condomínio Lunardelli de que o grupo indígena Zoró ocupava a área compreendida entre o Rio Branco e Roosevelt, e em especial, a área entre o Rio Tiroteo e o Rio 14 de abril.
6. O processo da Funai, relativo a demarcação da área há notícias de um projeto de loteamento, elaborado pelo instituto de Terras de Mato Grosso, INTERMAT que alcança a Área Indígena Zoró e Área Indígena Sete de Setembro (índios Suruí) já demarcada e a Área Indígena do Parque Aripuanã dos índios Cinta Larga, em vias de demarcação (PAIVA, 1984, p. 3).

Ao reiterar as denúncias feitas por Gambini no relatório de avaliação da área dos Zoró, Betty Mindlin (1986) registrou novas invasões em função da omissão da FUNAI.

Tinha-se notícia, também, de que 40 caminhões diários de madeira de lei estavam sendo roubados da área indígena. A FUNAI fez dois levantamentos dos invasores, encontrando cerca de 66 colonos. Desde 1984, a equipe de avaliação vem reivindicando a instalação de postos de vigilância nas porteiras da estrada, o fechamento destas e a retirada de invasores. **Apesar de prever os postos na programação financeira, a omissão da FUNAI foi completa e as invasões vêm crescendo.** Hoje, segundo os invasores, há escolas municipais e dois postos eleitorais dentro da área. Em 1985, os índios apreenderam um caminhão e retiveram um refém, mas a situação é violenta demais para que possam agir sem apoio da FUNAI. (MINDLIN, 1986, p. 5, grifos nossos).

No Relatório Global de Avaliação – meio termo – Comunidades indígenas, produzido por Mindlin (1984), na ocasião, a antropóloga registra, entre os itens, a urgência de demarcar a área dos Zoró, apenas interditada naquele momento:

[...] os técnicos enviados pela Funai em Brasília para realizar o estudo fundiário preliminar da demarcação da área constatou a presença de 500 posseiros ao sul da área (ao Norte do rio 14 de abril) [...] Uma estrada de ônibus ligando a fazenda Muiraquitã (dono também do Condomínio Lunardelli) a Espigão do Oeste corta integralmente esta parte sul do território Zoró é ao sul dessa estrada que assentam os posseiros. A estrada é guardada por pistoleiros empregados pela fazenda, que cobram pedágio.

Em 1976 dono da fazenda Muiraquitã pediu autorização da FUNAI para construir a estrada e o órgão respondeu afirmativamente, embora a área estivesse interditada, alegando que o decreto de interdição seria revogado. Quando a área do Posto indígena Roosevelt foi demarcada, administrativamente em 1977 (Decreto 76.999/1976) reduziu-se à área, cortando parte do rio Tiroteio e o rio 14 de abril e uma parte do Oeste, em parecer antropológico incompreensível, que nem sequer mencionava o fato de que estava havendo redução (ou de que havia um interesse econômico em jogo). Tanto a área era indígena que foi depois interditada para o Zoró (MINDLIN, 1984, p. 27, Item 5, grifos nossos).

Ainda de acordo com os registros de Mindlin (1984), a atual estrada já existia em forma de picadão, e foi fechada então. Sua construção data de 1981 e, desde então, nenhum dos administradores da Funai acusou a sua existência. “[...] a área dos Zoró era considerada livre de invasões [...]” (MINDLIN, 1984, p. 27).

De acordo com os registros, além de invadida, a área Zoró estava toda retalhada em títulos do estado do Mato Grosso, com base em informações do Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT). A área tradicional Zoró compreendia não apenas a atual área interditada, mas também a atual Fazenda Castanhal, à esquerda, e a da Fazenda Muiraquitã, à direita (MINDLIN, 1984).

Outro documento que registra as omissões do poder público em relação às

invasões é o Parecer Jurídico da área dos Zoró, produzido por Paiva (1986), o qual reconhece, juntamente com os demais procuradores da Funai, que os problemas maiores são:

Os loteamentos do INTERMAT e da **CANORPA e a estrada construída pelo Condomínio Lunardelli dentro da área interdita**, não porque os seus alegados direitos tenham fundamento legal inquestionável, mas pelo apoio político que tem recebido, sempre afirmando interesse regional, razões que determinariam a falta de convencimento do Sr. Presidente da República ou do Grupo de Trabalho criado em fevereiro 1983 pelo Decreto 88.118/1983 (PAIVA, 1986, p. 18, grifos nossos).

Gambini (1987) registrou que, em razão dos conflitos e da situação crítica instalada na área dos Zoró, em 1985, e da omissão do Estado, um grupo de Zoró, temendo a invasão de seu território, mobilizou-se em

[...] quarenta guerreiros Zoró, munidos apenas de arcos e flechas, fizeram uma expedição de advertência, e capturaram três invasores, detidos na aldeia por alguns dias – até então, os Zoró não suspeitavam que os invasores eram tão numerosos. As negociações para a liberação dos reféns foram concluídas com a promessa de retirada de todos os invasores da área indígena Zoró, concentrados no então Núcleo Quatorze de Abril¹⁰⁴.

Em um primeiro momento, os líderes Zoró, à frente o cacique *Zawyt Zoró* (“Paiô”), adotaram iniciativas pacíficas para a retomada de seu território (GAMBINI, 1984). Diante da situação ainda não resolvida, o então Cacique “*Paiô*, juntamente com mais seis guerreiros e aliados, Gavião e Arara, foram até a capital do estado para reuniões na FUNAI e no INCRA, com larga cobertura da imprensa. Dessa cidade, ouviram-se apenas promessas” (GAMBINI, 1987, p.10).

Assim, o estado de tensão entre os Zoró e invasores, fazendeiros, madeireiros colonos prossegue, tudo indicando que dificilmente ocorreria uma solução plenamente satisfatória em favor dos índios.

Como bem ponderam Brunelli e Cloutier, que presenciaram tais fatos, “nesse momento são eles, os índios claramente os reféns da FUNAI” (1987, p. 301). Por que a FUNAI e demais órgãos competentes (Polícia Federal, Militar, Incra, Mirad) não

¹⁰⁴ Fonte: ISA. Povos Indígenas no Brasil 1991/1995 (parte 3). 1995.

agiram quando as invasões foram denunciadas ainda em 1983/84? Passou-se um ano do ocorrido, as invasões só aumentaram e nada foi feito (GAMBINI, 1987).

Segundo Gambini, os grupos econômicos que estão por trás dos grileiros organizam e fortalecem seus lobbies parlamentares.

Os invasores constituem advogado para representá-lo. A ação da FUNAI consistia em levantar dados fundiários (cadastro dos posseiros) e montar uma frágil fronteira na estrada. A equipe de avaliação do Polonoroeste verificou *in loco* a gravidade da questão em maio de 1986. O grupo interministerial (decreto nº 88.118/83) sistematicamente posterga a decisão sobre o problema, que lhe fora encaminhado em março de 1985 (memo 13 – coord. GT/85). (GAMBINI, 1987, p. 7).

O passar do tempo, alimentado pelo descaso com a situação, as instituições e órgãos governamentais que deveriam agir, acabou criando uma completa desordem, gerando “um foco de tensão social, uma sequência de fatos administrativos, propostas, reuniões, documentos, continuou o problema concreto irresolvido e agravado, em constante crescimento” (GAMBINI, 1987, p. 2-3). Situação em que levou novamente *Paiô* à frente de outras comitivas (à Cuiabá e Brasília) para tratar diretamente com as autoridades responsáveis. Na ocasião, a FUNAI pedia que os Zoró aguardassem solução pacífica; o cacique refutou dizendo: “*já estou velho para acreditar na FUNAI*” (18.10.1987) “*Não acreditamos mais em papel*” (GAMBINI, 1987, p. 11).

Depois dessa segunda visita à Cuiabá, os Zoró retornam à aldeia de mãos vazias. A Funai negociava um segundo prazo (HARGREAVES, 1986). Então, o Cacique *Paiô* solicita da Polícia Federal que faça alguma coisa para a retirada dos invasores posseiros mais próximos das aldeias, em novembro de 1986.

Sem solução, em Cuiabá novamente, os Zoró e seus aliados, Cinta Larga, Arara e Gavião, reúnem-se com o superintendente para saber quais providências a FUNAI estava adotando.

Os invasores, entretanto, exigiam a exclusão de cento e vinte mil hectares da Área Indígena Zoró, já desmatados e ocupados com *benfeitorias*. Favorável ao pleito, **o Governo do Estado de Mato Grosso criou o distrito “Paraíso da Serra” no interior da Área Indígena Zoró (Lei Estadual 5.112, de 9 de abril de 1987)**. À época, já residiam no núcleo urbano em formação mais de cem famílias, apoiadas por autoridades e políticos mato-grossenses, a exemplo do deputado estadual Kazu Sano, do PMDB (HARGREAVES, 1986, p. 8).

O descaso propiciou a ação, em larga escala, de grileiros. Criou-se rapidamente um aglomerado urbano (Paraíso de Serra), em plena área indígena Zoró, acobertado por um decreto abertamente inconstitucional por parte do governo de Mato Grosso (MINDLIN, 1987; JUNQUEIRA, 1986; LEONEL, 1985; GAMBINI, 1983). Nesse ano, já havia mais de quinhentas famílias de posseiros concentradas no distrito.

Em resposta à insistência dos Zoró, a FUNAI instalou uma barreira policial precária no limite sul da Área Indígena Zoró, para controlar o trânsito na estrada e coibir mais invasões e o saque de madeira. Mas o caos já tinha sido instalado na região.

Cansados da espera por uma solução definitiva, alguns Zoró se renderam às negociações diretas com os invasores de suas terras, recebendo, para isso, mercadorias, alguns remédios e muitas promessas (GAMBINI, 1987).

Os órgãos governamentais, especialmente “a Funai, o Mirad e o Intermat, tardaram a executar a necessária desintrusão da área indígena” (DAL POZ, 2009, p. 4). Tal situação teve repercussão no noticiário regional e internacional, cujos jornais davam conta das inúmeras invasões de posseiros, além da pressão sob o território dos Zoró por parte de fazendeiros e dos conflitos violentos, conforme atestam as imagens evidenciadas a seguir.

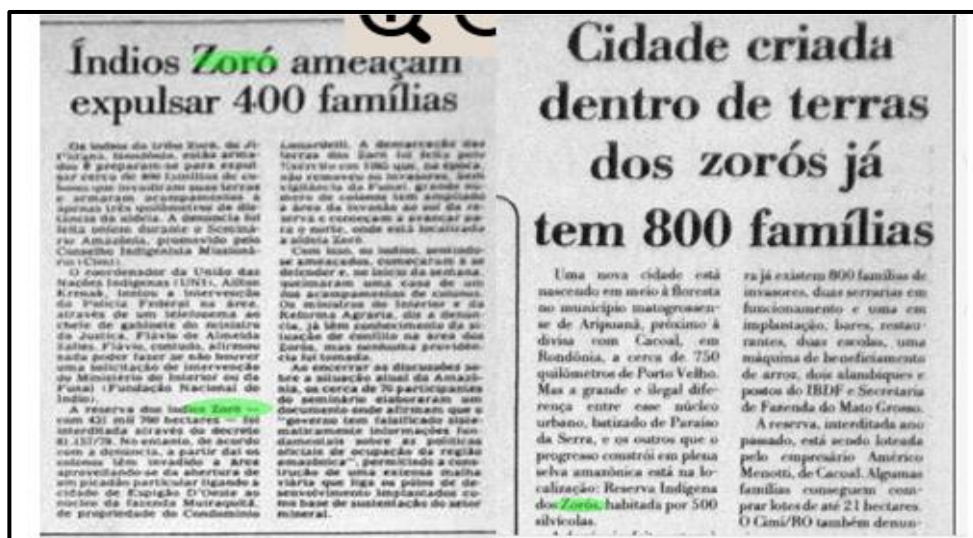


Figura 20. Invasão ao território indígena Zoró e os conflitos com fazendeiros, posseiros e grileiros. Fonte: *Jornal Alto Madeira*. 1986.



Figura 21. A difícil retirada dos posseiros. Reportagem do *Jornal do Índio* da CAIEMAT. 1991. Fonte: Hemeroteca Digital.

A matéria do *Jornal Alto Madeira* noticiou a situação e os conflitos instalados na área dos Zoró, em função de famílias assentadas na área que pertence ao grupo indígena. Noticiou, também, a ação de madeireiras, que extraía ilegalmente mogno e cerejeira da terra indígena.

Os projetos de colonização visavam não apenas o assentamento de pequenas famílias agricultoras sem-terra provenientes de outras regiões do país, mas também permitiu que **grandes áreas fossem parar nas mãos de fazendeiros**. O Povo Zoró sofreu uma **redução drástica de sua Terra**, em que parte do **território tradicional foi incorporada às áreas de fazendas como a Castanhal**, entre outras, que formavam um cinturão ao redor dos Zoró (GAMBINI, 1984, p. 64, grifos nossos).

Além das fazendas, no Noroeste de Mato Grosso, surgiram os garimpos de ouro, diamante e madeiras que ganharam força após abertura de estradas interligando a região às cidades próximas à BR-364 (SANTOS, 2012).

Os registros (MINDLIN, 1986; GAMBINI, 1987; BRUNELLI, 1985; DAL POZ, 2006) evidenciaram que o quadro de tensão e conflitos se agravava na terra indígena Zoró nesse período. Em razão desses conflitos, bem como de sua repercussão na imprensa nacional e internacional, a Funai contratou os serviços do Departamento de Serviço Geográfico do Exército (DSG) para a realização dos trabalhos de demarcação física da Área Indígena Zoró.

Mindlin (1986) registra, de forma reiterada no relatório de novembro/1986, uma série de situações de invasões, conflitos, mortes e consequências da não demarcação dos territórios dos diferentes grupos indígenas da região. Descreve denunciando que nenhuma área foi demarcada nesse mesmo ano (1986), apesar de haver recursos financeiros previstos do Polonoroeste para tal.

Ainda em agosto de 1986, mesmo diante da situação, nenhuma demarcação havia sequer sido planejada, mesmo com a existência suficiente de *“informações sobre os 45 grupos indígenas já conhecidos da região, com um sem-número de relatórios e trabalhos e algumas notícias sobre os muitos grupos (talvez quinze) isolados na floresta”* (MINDLIN, 1986, p. 2).

Embora o componente indígena do Polonoroeste contasse, de acordo com Mindlin, *“com recursos financeiros suficientes para a proteção das terras e saúde dos índios, a programação daquele ano, no entanto, foi aprovada, com grande atraso”* (MINDLIN, 1986, p. 2).

Mesmo com recursos e informações, Mindlin (1986) e Gambini (1984) registram em seus relatórios que a FUNAI poderia reunir todas as condições para executar uma política indigenista exemplar na região e que isso não estava ocorrendo.

Nada foi feito com relação aos chamados grupos arredios. Em 1986, todo o material necessário para os sertanistas que devem localizar os índios e delimitar seu território foi comprado com recursos do Polonoroeste. A Única expedição, no entanto, foi à área do rio Omerê, afluente do Corumbiara, onde nos últimos meses houve um massacre de (provavelmente) dez índios, nenhum remanescente tendo sido encontrado pela FUNAI (MINDLIN, 1986, p. 5).

De forma a dar continuidade aos registros anunciando e denunciando, Mindlin (1985, p. 2) descreve: *“[...] todos os outros grupos mencionados no relatório de andamento de junho, como os Tupi do Madeirinha, os grupos próximos à BR-429 e muitos outros, correm o perigo de igual destino”* dos Omerê.

No Parque do Aripuanã, a situação, descrita em relatório específico, é calamitosa. Segundo Mindlin (1986), foi a pior Casa do Índio da região do Polonoroeste: *“vacinações e borrifação todas incompletas, falta de pessoal, graves insuficiências da administração para conduzir a assistência à saúde e entrosar-se com a equipe médica”* (1986, p. 3).

Os recorrentes registros de denúncias, feitos por Mindlin, evidenciaram que havia, pelo menos, dois anos em que toda a equipe de avaliação chamava a *“atenção para a urgência das providências a serem tornadas no caso dos índios sem contato,*

sobre os quais havia o número considerável de informações suficientes para uma ação imediata” (MINDLIN, 1986, p. 2). No entanto, o que receberam foi a omissão dos órgãos públicos brasileiros, que se constituem o maior responsável pelas mortes anunciadas de vários povos indígenas, um verdadeiro genocídio permitido pelo Estado brasileiro.

Os resultados disso foram os registros sucessivos e numerosos de conflitos de terra com violência física e mortes de indígenas e não indígenas na região de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, tudo documentado no período de 1984 a 1987.

Foram registradas pelos antropólogos/as e avaliadores/as, pelo menos, 20 mortes entre índios e invasores, no período de 1984 e 1986. Convém lembrar os seguintes casos:

a) **Enauenê-Nauê**, que **mataram 7 pessoas em julho de 1986, e 2 em 1984** (ver Arruda (26), em virtude de invasão de madeiras em suas terras.

b) **Muitas mortes e cadáveres encontrado nos Urueu-Wau-Wau**, em 1985 e 1986, não identificados. (Ver Leonel (p. 29- 55). Entre outras mortes, em 1985, os índios mataram duas pessoas.

c) **Dois mortes nos Pareci em 1985, em virtude de invasões como a da Agropecuária Juba**. (Ver Lima, (51)).

d) **A tortura e violência nos Rikbaktsa do Japtira em 1985, quando a FUNAI enviou a Polícia Militar para retirar os índios de suas próprias terras** (acompanhados e aconselhados por antropólogo da FUNAI, que incompreensivelmente ainda pertence ao quadro de instituição), havendo espancamento e tortura de índios Rikbaktsa (ver Arruda e documento de equipe FIPE/USP encaminhado ao Ministério da Justiça e dossiê Rikbaktsa).

[...]

g) **Gavião**: a luta pela terra foi intensa **em fins de 1984**, quando os Gavião **retiveram como reféns alguns colonos. Retirados os invasores em 1985, as invasões recomeçam agora, "com apoio de políticos locais e com iminência de choques violentos índios Arara** foram escoraçados de suas casas em julho, e os funcionários da 8a. D.R. estão fazendo o que podem, necessitando, porém, de mais recursos financeiros. Cerca de 50 invasores entraram em agosto, havendo notícia de invasão planejada de mais 500, estimulados por políticos e funcionários públicos, num clima de ano eleitoral, com total omissão do governo do Estado de Rondônia. [...]

i) **Omeré-Corumbiara: É a tragédia mais notória do Polonoroeste. Trata-se de índios ainda arredios, de que a FUNAI tem notícia há tempos.** Em 1985, a FUNAI fez uma expedição e conseguiu localizar algumas roças. Cientes de que a FUNAI estava tentando conseguir: uma interdição, as empresas invasoras, Junqueira e Vilela, Bordon e outras, arrasaram as roças dos Índios. Assim mesmo a FUNAI, ainda sob a presidência de Meirelles, **conseguiu a interdição da área, a primeira e única interdição, na Nova República**, de área para os arredios no Polonoroeste (excetuando-se o decreto dos Urueu-Wau-Wau). Logo depois, testemunhas afirmaram ter **encontrado**

cadáveres de pelo menos 10 índios. Na região ficou provada a **existência de escravidão branca** (Ver o Estado de São Paulo, domingo 08.08.86:30 e LUCENA, Eliana. "*Sob chicote, no laço*, Agenda, jul. 82,2:14-20). Em agosto, o sertanista da FUNAI enviado para localizar os índios não encontrou ninguém e a FUNAI pensava em desinterditar a área, o que significaria premiar as empresas pelo massacre, confirmando-lhes a propriedade da área (MINDLIN, 1986, p. 10-11, grifos nossos).

Faz-se pertinente deixar os registros feitos por Mindlin de alguns dos casos mais graves ocorridos nesse período envolvendo os Zoró:

Zoró: A área está cortada por **uma estrada entre os rios** Tiroteio e 14 de Abril, ao longo da qual instalaram-se **colonos e grupos empresariais**, como a CANORPA do Paraná e **empresas regionais, que vem loteando a terra indígena: A estrada**, construída pelo chamado Condomínio Lunardelli em **1976, começou com um massacre de pelo menos 14 pessoas, registrado pela FUNAI, mas nunca investigado.** Em 1979 a FUNAI fechou a estrada, então um picadão para a passagem de gado, mas as fazendas vizinhas, em especial a Muiraquitã, a reconstruíram, colocando porteiras em ambas as extremidades da área indígena, e cobrando pedágio dos caminhões que por aí transitam (MINDLIN, 1986, p. 5-6, grifos nossos).

Há outros registros produzidos pela OPAN/CIMI (1987), que trazem informações semelhantes nessa mesma direção sobre as inúmeras invasões do território Zoró por parte de posseiros, grileiros e da empresa CANOPRA de iniciativa privada, além da abertura de estradas, dentro da área indígena, feitas pelas Fazendas e Condomínio Lunardelli, com autorização expressa da própria FUNAI:

[...] sofreu uma invasão de cerca de 2.000 posseiros e grileiros, numa área de cerca de 120.000 hectares. A CANORPA (Cooperativa Agrícola do Norte do Paraná), de iniciativa privada, pretende colonizar 24.000 hectares, e já tem títulos definitivos de propriedade dentro da área Zoró. E ainda a Fazenda Muiraquitã, do Condomínio Lunardelli, que em 1977 obteve autorização da FUNAI para abrir uma estrada para passagem de gado. Essa fazenda terminou por instalar colonos às margens da estrada, também dentro do território Zoró (OPAN/CIMI, 1987, p. 39).

Ainda no mesmo ano, em 1986, a situação é exposta em toda a sua complexidade como uma denúncia completamente elaborada pela OPAN. O estudo é enviado, em conjunto com o CIMI, FIPE/avaliação Polonoeste, UNI e Lideranças Indígenas, a todos os órgãos competentes, bem como no amplo noticiário.

Mesmo no período de 1984, já apresentavam informações e dados suficientes, como: relatórios, mapas, levantamentos fundiários, verbas, instrumentos legais, esquemas administrativos para que o foco central da questão fosse combatido em escala facilmente manejável (GAMBINI, 1987). Quando Gambini descreveu, em 1983, sobre os aspectos da vida entre os Zoró já afetados pelo rápido processo de ocupação desordenada da região, em 1984, já alertavam/denunciavam, juntamente com os/as demais (Mindlin e Leonel), as instituições responsáveis pelo grave prejuízo representado pela invasão da porção Sul e Sudeste da área Zoró. Apontava-se a existência de 66 famílias de posseiros, ou seja, as invasões só aumentavam.

Gambini, no seu terceiro relatório de visita, em 1987, retoma e reitera os vários aspectos da vida na aldeia e das graves situações envolvendo os Zoró, com os apontamentos feitos por ocasião das visitas anteriores à referida área indígena. Salaria as recomendações adequadas para sanar os inúmeros problemas instalados e apresenta, também, as omissões dos órgãos competentes (MIRAD, INCRA, IBDF, FUNAI, Polícia Federal e Militar) quando deveriam agir e foram omissos.

Os Zoró tiveram sua trajetória de vida atravessada pela brutalidade, em tempos marcados por violência e invasões, características tão expressas do mundo dos brancos.

Numerosas estradas recortaram as áreas indígenas, sem qualquer providência por parte da FUNAI, e estimularam invasões, como no caso já citado dos Gavião, Zoró, Pareci, entre outros. Mindlin (1986; 1987)¹⁰⁵ advertiu que não havia esforços da FUNAI junto aos departamentos de estradas de rodagem, fazendas etc., para evitar esses ocorridos:

Deixam-se todos os esforços aos funcionários locais, sem urna política global ou mínimo esforço da administração central da instituição. **As providências judiciais tomadas pela FUNAI são muito falhas e raramente surtem efeito. Os processos são mal conduzidos e muitos outros poderiam ser iniciados e não o são por omissão.** Basta pensar nos casos Zoró, A. I. Aripuanã, A. I. Roosevelt, Rikbaktsa, Bororo ou no massacre dos Omeré. Há alguns (raros) bons advogados na FUNAI que deveriam merecer maior apoio (MINDLIN, 1986, p. 11, grifos nossos).

¹⁰⁵ O presente relatório de andamento deve ser lido em conjunto com o de junho/julho de 1986, que resume a situação de terras indígenas na área de influência do Programa Polonoroeste.

Os registros dão conta de que, além da omissão do Estado, o órgão indigenista não cobrou respostas em relação aos postos de vigilância planejados pelo Polonoeste que não foram construídos, nem organizadas as imprescindíveis equipes volantes de vigilância. “Metade das áreas indígenas conhecidas, ou seja, vinte duas entre quarenta e cinco, estão invadidas” (MINDLIN, 1986, p. 11).

Eram recorrentes as denúncias e os fatos registrados, principalmente por Gambini e Mindlin e das instituições indigenistas, que repercutiram na imprensa. Nos relatórios produzidos por Gambini, no ano de 1983 a 1987, registra-se a intensificação de ocupação ilegal do território Zoró. De 1986 a 1987, o problema assumiu dimensões assustadoras: mais de um terço do território foi invadido por invasores. Os posseiros se organizavam e elegia os seus representantes e passavam a solicitar medidas judiciais para a proteção de seus supostos direitos, reivindicando a “liberação” de mais terras indígenas para invasão (GAMBINI, 1987).

Foi diante da situação de tensão, de conflitos e invasões ao território de seu povo que o então Cacique *Paiô* protagonizou uma batalha incansável até as autoridades e os responsáveis na capital Brasília e em Cuiabá, a fim de cobrar providências na retirada de invasores e na urgência da demarcação da Terra Indígena. A homologação e a demarcação ocorreram somente em 1991, pelo Decreto nº 265. Sua desocupação, porém, deu-se apenas em meados de 1992, segundo Dal Poz (2006), quando os invasores foram reassentados nos projetos Lontra e Filinto Müller, no Norte do município de Aripuanã, em Mato Grosso.

Todos esses conflitos poderiam ter sido evitados com a demarcação e preservação efetiva dos limites das terras indígenas. A multiplicação desses conflitos só persistiu em razão da omissão do Estado. As invasões foram cada vez mais numerosas e sem atuação contrária por parte da FUNAI.

Durante o processo de luta pelo direito de seu território, entre o período de 1977 a 1992, os Zoró sofreram inúmeros golpes advindos das frentes capitalistas/colonizatórias que se instalaram no entorno regional, como as fazendas, as construções de estradas, os garimpos, as madeiras, a formação do núcleo urbano, como o Paraíso da Serra, e as invasões constantes de colonos em seu território tradicional. No entanto, essas atividades não influenciaram apenas a perda de parte do território tradicional, mas, conseqüentemente, em seu modo de vida, com destaque nas áreas de religião, economia e introdução da educação escolar nas aldeias.

Os Zoró tiveram de produzir novas estratégias de sobrevivência considerando esse contexto de relações assimétricas que se instaurou com as frentes de ocupação em Rondônia e Mato Grosso, cuja expressão da colonialidade repercute até os dias atuais. De outra parte, os Zoró negociam e incorporam elementos da sociedade envolvente, também com o intuito de compreender esse outro mundo, de problematizar os modelos ocidentais prontos e produzir outras respostas aos diferentes problemas. A escola, nesse sentido, no contexto Zoró, passa a se configurar como espaço de produção de novas estratégias de um coletivo indígena, de (re)existência quando se tem a possibilidade de negociação de saberes, identidades e do protagonismo indígena.

O surgimento da escola e da escrita no contexto Zoró, em que eles mesmos são os protagonistas, é apresentado na quinta seção desta tese.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar os aspectos históricos da educação escolar indígena e educação indígena, esta última concebida como processos próprios de aprendizagem tradicional na perspectiva indígena, protagonizada por diferentes povos, a saber: *Suruí, Arara, Ikolen, Djeoromitxi, Cinta-Larga e Pangyjej*.

As experiências e reflexões apresentadas nesta seção sobre *Educação indígena* foram desenvolvidas a partir das contribuições de trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas (monografia e dissertações de mestrado) produzidas e de autoria de pesquisadores/professores indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, ao narrarem suas experiências em educação.

De forma semelhante, apresentamos a trajetória e os aspectos históricos e políticos da educação escolar indígena no Brasil, com base nas produções científicas de diferentes pesquisadores/as¹⁰⁶. Quando falamos de educação escolar indígena, há um consenso, hoje, entre os pesquisadores de que há pelo menos três grandes momentos, que podem ser divididos em: *Educação Indígena, Educação para Índios e Educação Escolar Indígena*.

Assim, apresentaremos os modelos educacionais implantados no decorrer da trajetória dessa educação formal nas aldeias, que vai desde o início do processo da colonização do Brasil até o modelo atual de educação. As diferentes fases dessa educação se relacionam com as políticas direcionadas aos povos indígenas em cada período da história do Brasil. Para isso, utilizamos como referencial teórico os autores: Neves (2009); Gruppioni (1994); Silva; Azevedo (1995); Meliá (1979); Faustino (2006); Rodrigues (2005); Menezes (2016); Kawal Ferreira (2001); Bergamaschi (2010) e os documentos oficiais.

O primeiro momento se refere aos processos próprios de aprendizagem tradicional – **Educação Indígena**; diz respeito à aprendizagem não formal protagonizada no interior de cada sociedade indígena.

O segundo momento, denominado **Educação para índios (da catequização a integração)**, deu-se com a inserção da educação formal nas aldeias por iniciativa

¹⁰⁶ Neves (2009); Gruppioni (2001); Silva & Azevedo (1995); Meliá (1979); Faustino (2006 e 2011); Rodrigues (2005); Menezes (2016); Kawal Ferreira (2001); Grupioni (1994); D' Angelis (1994); e Bergamaschi (2010).

de instituições religiosas, a partir de missionários (catequização) e, mais tarde, sob responsabilidade do órgão indigenista SPI com sua política de integração.

O terceiro momento, caracterizado de *Educação Escolar Indígena*, deu-se a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o Estado brasileiro passa a estabelecer uma nova relação com os povos indígenas ao reconhecer e assegurar o direito à educação diferenciada, práticas culturais, organizações, uso de suas línguas maternas (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, passamos a discorrer acerca de cada um desses momentos a seguir.

3.1 Educação Indígena e os processos próprios: experiências na perspectiva dos povos *Suruí, Arara, Ikolen, Djeoromitxi, Cinta-Larga e Pangýje*

[...] formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 23).

Esse fragmento do RCNEI (1998) ilustra como as sociedades indígenas brasileiras se educaram sem a presença de uma instituição formal. Os processos educativos próprios de cada povo, caracterizados como **Educação Indígena**, referem-se às próprias experiências coletivas construídas e que são comunidades historicamente de tradição oral.

Nessa mesma direção, Meliá (1979, p. 7) descreveu que, em todo o mundo, as sociedades indígenas se educaram perfeitamente durante séculos, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, “organizar, produzir e transmitir conhecimentos e saberes próprios, sua herança cultural”, bem como, assegurar sua organização social, política e identitária sem ter conhecido a escrita”.

A educação nas sociedades indígenas baseada na comunicação oral constitui o que chamamos de “[...] *Processo próprio educativo ou processo próprio de aprendizagem*” (CASARO, 2012, p. 15). Essa educação indígena é entendida, no sentido de conceber, construir e educar, caracterizando “[...] maneira de aprender e maneira de ensinar com ideias pré-fixadas de cultura como um artefato que ilustra coisas ou um conjunto de coisas a partir de suas percepções coletivas”, entre outra. (p. 16).

Os processos e meios de transmissão da educação indígena são informais e assistemáticos; a comunidade se torna uma “escola”, todos aprendem e ensinam, sendo, portanto, um processo permanente.

Esse processo educativo nas sociedades indígenas acontecia por meio de formas próprias de categorização em que a produção e a socialização do conhecimento e a interiorização da cultura, das tradições, da língua e da forma de decifrar o mundo eram divulgadas por todos (MELIÁ, 1979).

A comunicação de saberes em toda a comunidade acontecia por intermédio da oralidade, uma constante movimentação de saberes, pois quem tinha algum tipo de saber compartilhava com os outros, assim:

A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional (SANTOS, 1995, p. 53-54).

A dispersão de determinados conhecimentos ocorria no interior da maloca; lá, constituía-se o ensino dos acontecimentos do mundo por meio dos costumes, mas o conhecimento era adquirido por toda parte, conforme o estilo de vida na aldeia, como evidenciado nas narrativas indígenas apresentadas ainda nesta seção da tese.

Os documentos oficiais enfatizam a importância dos saberes, ressaltando que:

[...] a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 23).

A sistematização e organização dos conhecimentos acontece por diversos mecanismos:

Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22).

Os ensinamentos do cotidiano na aldeia se dão em diferentes espaços onde as crianças e os mais jovens, sob a vista dos mais velhos e parentes, são iniciados nos conhecimentos, por exemplo: quando o filho acompanha seu pai à roça, aquele espaço funciona, ao que parece, como a escola.

Os mais velhos ensinam os mais novos, definindo as funções sociais da educação e o ajustamento da hierarquia geracional, as diferentes formas de sobreviver e ser indígena. Esses jovens são iniciados nos conhecimentos do trabalho agrícola, da pescaria, da preparação de alimentos, do cuidado com os irmãos menores e do próprio ambiente natural em que vivem (MELIÁ, 1979).

Nessas ocasiões, o processo de aprendizagem se manifesta e está sempre presente, de modo que a educação indígena é compreendida “[...] como prática educativa informal, possibilitada principalmente pelos recursos orais - constituiu uma experiência formativa dos povos indígenas antes do estabelecimento de relações com o não indígena” (NEVES, 2009, p. 167). Ademais, processa-se sempre em termos de continuidade.

Em Rondônia, as populações que aqui vivem também narram experiências nesse sentido. São vivências da educação tradicional – processos próprios de aprendizagem, que acontecem nos contextos das aldeias, com destaque na perspectiva dos seguintes povos indígenas: *Arara Karo*, *Gavião Ikolen*, *Suruí Paiter*, *Zoró Pangýjeje* e *Djeoromitxí* (Jabuti).

As narrativas indígenas apresentadas a seguir evidenciam essas experiências da educação tradicional ou processos próprios na aldeia e estão sistematizadas em formato de trabalhos acadêmicos de conclusão de curso de autoria dos próprios estudantes e professores/as indígenas egressos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

Na perspectiva do Cacique Itabira *Gapoy* Suruí da aldeia sertanista Apoena Meirelles da T.I. Sete de Setembro, a educação tradicional *Paiter* Suruí se inicia quando, ainda,

[...] a criança começa a acompanhar e aprender com o pai e com avô, irmão mais velho e os tios, as atividades de caça, pesca, atividade de roça também, nós também tirávamos frutas e mel. Começa a aprender a fazer a maloca também nessa fase. A criança menino era aprender a construir flecha e arco, isso aprendem com mais velhos (pai, avô, tio e irmão mais velho) a menina acompanha a mãe e a sua avó nos seus

afazeres, aprende a fazer panela, balaio, preparo de comida, chicha e artesanato, ela tem que ver, ficar observando o mais velho pra aprender (Narrativa de Itabira Gapoy Suruí, 2018, entrevista concedida a MEIRELES SURUÍ, 2018, n.p.).

O sabedor indígena *Mambehib Nema* Suruí da aldeia, localizada na linha 09 da mesma Terra Indígena, acrescenta que, nessas ocasiões de aprendizagem tradicional, tanto as mulheres como os homens tinham importantes tarefas que serviam de momentos de aprendizagem da cultura, utilizando métodos de observação e auxílio mais direto durante todo o processo.

O ensino aprendizagem do Paiter é assim: mulher ensinava as pessoas que não sabiam fazer cestaria pediam a ela sentar para fazer cesta na prática e observando o trabalho de aprendizagem dela, pegando mão dela até ela pegar o ritmo de aprendizagem, ensinando como fazer mostrando a ela observando e depois pedia a ela para fazer sozinho até ela aprender [...] o ensino tradicional, agora as mulheres ensinam também as coisas que mulher tem dificuldade de aprender como; *nitiah*, *adóiter*, *niti*, quem ensina é avó, a tia. O homem ensinava o seu filho como fazer a derrubada, o roçado, acompanhava os filhos até aprender a derrubar a roça nova. [...] Antigamente a pessoa era mestre do conhecimento de ensino da aprendizagem tradicional através do seu avô e tio, o ensino de flecha, arco, cocar e postura do ensino de várias qualidades da pintura de traço da flecha mais difícil como *mehbexinab* [...] *yahpeamohud* [...] *wayãalakawab* [...] essas são as principais e mais difícil de aprender quem conseguiu fazer essas é sábio no passo a passo vai conseguir ensinar os filhos (*Mambehib Nema* Suruí, 2014, p. 21, entrevista concedida a NARAYKOPEGA SURUÍ, 2015, n.p.).

Pelas narrativas, é possível verificar as diferentes habilidades, por exemplo, exigidas na confecção de diversos tipos de flecha e outros artefatos. Ambos os sabedores (*Mambehib Nema* Suruí e *Itabira Gapoy Suruí*) reafirmam que os conhecimentos e a aprendizagem Paiter, antes do uso da escrita, aconteciam e ainda acontecem por meio da observação e do aprendizado prático em que o mais velho, aquele que detém os conhecimentos tradicionais, desempenha um papel importante nesse processo às novas gerações.

Na perspectiva Gavião *Ikolen*, o professor José *Palávh* Gavião da aldeia Igarapé Lourdes da T.I de mesmo nome, ao recorrer às suas lembranças de infância na aldeia, sistematizou, por meio de um conjunto de registros escritos de sua memória autobiográfica, vários momentos de sua relação com seu avô, o Pajé João *Alamãa* Gavião. Momentos em que foram conferidas a ele aprendizagens significativas, lições para se tornar, como ele mesmo descreve, “um adulto Gavião, forte e guerreiro”.

*Paláv*h recorda sobre as orientações e os conselhos importantes socializados pelo avô Pajé:

Meu avô, sempre nos orientava para praticarmos a pesca, caça, flecha, roça, andar na floresta, construir a maloca, caso não praticasse não seria considerado um membro do povo Gavião, todos tinham que passar por esse processo próprio de aprendizagem tradicional da cultura para se tornar um Gavião. Ele era muito respeitado. É importante isso, porque ele falava que se não aprender não teremos condições de ensinar as próximas gerações, disse meu avô Alamãa, essa era uma preocupação dele uma preocupação em relação a sobrevivência e a resistência do nosso povo. Ele me ensinou como andar na floresta com muito cuidado, quais os perigos que um bom caçador enfrenta, cuidado com os espíritos da floresta. Ele tinha uma preocupação em passar aquilo que era da cultura, me ensinou como sobreviver na floresta, **ele ensinou sobre algumas plantas**, as funções de cada uma, especialmente as plantas **que atraem animais de caça** [...] desde então sempre tive curiosidade em aprender coisas que estivesse relacionada a vida na floresta, as plantas medicinais em especial [...] Minha relação com floresta vem dos ensinamentos do meu avô, ele era Pajé e tinha conhecimento do espírito da floresta chamado Goxurehj ou Dzerebahj é o espírito da selva, grupo que vive na floresta. Somente os Pajés podem ver eles são preparados para lidar com esse espírito. Tive muitas experiências com meu avô na floresta.

[...]

Foi quem me repassou a **educação tradicional**, ou melhor, os **conselhos**. Há uma **diferença** entre educação tradicional e conselhos, **o primeiro se dá no espaço chamando Bekah** na aldeia e o segundo **os conselhos é repassado de madrugada sem interferências e barulhos de outras pessoas**, quando a aldeia está toda em silêncio, quando a pessoa que está sendo aconselhada está de cabeça vazia, com a memória limpa e sem preocupação e descansado para receber os conselhos. Quem dava os conselhos era a pessoa que representava a aldeia, era respeitado por todos da aldeia, tem conhecimentos da cultura, era liderança [...]. (*PALÁVH GAVIÃO*, 2019, n.p., grifos nossos).

A narrativa de *Paláv*h evidencia elementos significativos do processo próprio de aprendizagem que vivenciou junto a seu avô, detalhes de como sobreviver na floresta, dos perigos a enfrentar, das plantas para atrair a caça, mas, sobretudo, da coragem e sabedoria tradicional para lidar com o espírito da selva. Explica, ainda, a distinção entre a educação tradicional do povo e os conselhos do representante ou liderança, ao considerar que são processos distintos e que ambos são desenvolvidos em tempos e espaços diferentes na aldeia, sendo que o primeiro ocorre no espaço reservado chamado Bekã.

Assim como Paláv, a professora e pesquisadora Cristiane *Ambé Gavião*, que hoje reside na aldeia *Anguj Tapua*, Terra Indígena Zoró, acrescenta outras informações ao narrar suas histórias de infância na aldeia de seu povo, em especial sobre as atividades cotidianas, aprendizagens no espaço tradicional Bekã e demais espaços da aldeia:

O Bekã é o local onde os homens confeccionavam e ensinavam seus filhos a fazerem arcos e flechas, é também utilizado como lugar de concentração dos convidados para as festas na aldeia. As atividades cotidianas da aldeia envolvem o descanso, o preparo dos alimentos, as conversas informais, a intimidade da família e as brincadeiras. A maloca como local de ensino e **aprendizagem diz respeito às cerimônias rituais, aconselhamentos**, histórias contadas à noite e pela madrugada, ao rito de passagem feminino (no fundo da maloca é separado um espaço: clausura, onde a jovem ficava isolada dos demais moradores), às cerimônias de cura, dentre outras [...]. (*AMBÉ GAVIÃO*, 2015, n.p., grifos nossos).

Na mesma direção, o professor e pesquisador mestre em Educação, Zacarias *Kapiaar Gavião*, da aldeia *Ikolen* da T.I. Igarapé Lourdes, compreende que o processo educacional tradicional dos povos indígenas não aconteceu mediante a estrutura de uma escola, mas, sim, no cotidiano de cada povo. Para o Gavião, assim como os demais povos, a educação não surgiu a partir do momento que o não indígena chegou até eles e “apresentou” a educação escolar formal. A narrativa de *Kapiaar Gavião* atesta que “cada povo teve sua organização e seus modos próprios de ensinar sem precisar de um espaço apenas para esse fim, e “a escola do branco” antes do contato¹⁰⁷, não era uma necessidade, até então” (*KAPIAAR GAVIÃO*, 2015, p. 25).

Na perspectiva do professor e pesquisador indígena *Naraykopega Suruí*, a educação do povo *Païter* acontecia por intermédio dos ensinamentos dos pais com atividades práticas organizadas conforme o gênero – masculino e feminino – e que acontecia diariamente, considerando que:

Nestes ensinamentos os papéis sociais também eram claramente especificados, ou seja, as tarefas dos meninos eram ensinadas pelo homem e as tarefas das meninas ensinadas pela mulher. Por exemplo, o homem tinha a obrigação de ensinar seu filho a aprender como construir uma maloca, fazer flecha, cocar, dentre outros. Já a mulher ensinava as filhas a tecer o fio de algodão na beira do fogo, técnica que permite o alongamento do fio e assegura uma melhor resistência necessária à confecção de redes, colares brancos ou vermelhos

¹⁰⁷ Idem. (p. 251).

resultados da pintura feita com urucum importantes na tradição Suruí, tipoia para carregar criança pequena, dentre outros. É possível perceber que esta educação acontecia de forma amorosa, mas quando era necessária, a criança era chamada a atenção para aprender bem a atividade (NARAYKOPEGA SURUI, 2015, n.p.).

Identificamos as aproximações das narrativas dos sabedores e professores indígenas e, em uma perspectiva semelhante, encontra-se a narrativa do professor indígena Armando *Moero Jabuti*. Importante professor e liderança, Djeoromitxi (*Jabuti*), compartilha histórias de sua infância, parte de sua adolescência e da relação com a sua avó na aldeia. Armando considera que as aprendizagens significativas na companhia de adultos na aldeia, sobretudo da avó, proporcionaram seu desenvolvimento enquanto um ser Djeoromitxi. Conhecimentos estes que nenhuma outra escola e professor poderiam lhe proporcionar:

A minha infância e adolescência na aldeia foram fantásticas, brinquei desde meus cinco anos, sempre com arco e flecha às margens de rios, brincava de pescar com uso de arco e flecha. Flechava muitos peixinhos, mas ao mesmo tempo flechava também os passarinhos que via, isso era umas das artes que eu mais praticava com o incentivo da minha avó Kiri Arikapú que sonhava ver meu crescimento como um bom caçador, homem de muita importância e valor na tribo, isso ainda em meados dos anos 1970. Nessa época não havia escola e nem professor para eu estudar e por esse motivo eu só brincava (mas aprendia), e com essas formas de brincadeiras aprendi a praticar as atividades da cultura como caçar, pescar, plantar e produzir artesanato como arco, flecha, esteira, colar, anel, cocar, etc. (ARMANDO JABUTI, 2015, p. 15).

A narrativa do professor indígena Agnaldo *Zawandu Zoró* da aldeia *Gala Andjut* afirma que a infância na aldeia foi muito importante, pois aproveitou bastante essa etapa de aprendizagem com seu povo:

Gostava muito das brincadeiras tradicionais das crianças como, por exemplo, de subir em pequenas árvores (cerca de três metros) quando tinha por volta de 6 (seis) anos de idade e esperar outro colega cortá-la, atividade que me deixava às vezes muito machucado. Uma vez cheguei a deslocar o ombro por causa dessas brincadeiras, mas eram muito divertidas, os banhos de cachoeira eram comuns também neste tempo, hora de acabar com o calor, de mergulhar, de brincar debaixo d'água, nadando o tempo todo (ZAWANDU ZORÓ, 2015, n.p.).

Assim como *Zawandu Zoró*, o professor Ademir *Ninija Zoró* se recorda dos infindáveis momentos de brincadeiras e aprendizagens. Entre esses momentos, o que

marcou sua infância foi a pescaria tradicional Timbó, aprendida observando e praticando com seu pai, avó e tios.

Com meu pai, com meu avô e meu tio aprendi muitas coisas, eu caçava juntos com eles, primeiramente o meu pai me deixou acertar o Porcão já baleado com flechas. Ele ensinava a melhor forma de movimentar o corpo para flechar, e principalmente o lugar onde acertar para o bicho morrer. Com eles aprendi a imitar os animais e as aves. Na pescaria, eu participava com o meu pai na prática de bater timbó, gostava muito dessa pescaria, principalmente de bater timbó, porque era muito bom para matar os peixinhos com flecha (*manbuxã*). Antes de ir para a pescaria com timbó, meu pai fazia as flechas de *manbuxã* para eu levar (*NINJA ZORÓ*, 2016, p. 25, n.p.).

Na perspectiva do povo Cinta Larga, a narrativa do professor Augusto Cinta Larga destaca que as crianças e os jovens aprendiam fazendo e trabalhando; às vezes, os espaços de aprendizados eram nas casas, pátios, na aldeia, nos rios, roçada, nas pescarias, na caça, nas colheitas dos alimentos, confecções de artesanatos, construção de malocas e outros lugares existentes.

A educação tradicional do povo Cinta Larga, aconteciam em qualquer lugar em qualquer momento, não havia as horas limitados para isso acontecer, nem assuntos e os conteúdos preparados, como as escolas de não indígenas que temos hoje em dia. As atividades aconteciam em qualquer momento, como ao amanhecer iniciavam alguns trabalhos e as crianças iam juntos com os pais onde os deveres se realizavam o dia inteiros, à noite, ou de madrugada. Quando eram no início da noite em casa, os contos a maiorias das vezes, acontecia com os filhos mais velhos, e as filhas adolescentes, às vezes os contos das histórias se tornavam uma conversa informal sobre o respeito da vida. É por isso, percebemos que com todo isso praticavam os conhecimentos e desenvolvem as aprendizagens tradicionais do povo sem perceberem que estávamos ensinando e aprendendo. No tempo do frio, os pais e as mãe faziam que os filhos tomarem banhos de a água frias de madrugada para ganhar o espírito do rio para se tornar uma pessoa forte e corajoso ou corajosa e também para não ficar velho tão rápido. Uma única local que o povo Cinta Larga, iam se reunir para confeccionar as flechas e de outros tipos de artesanatos, eram um lugar ou espaço chamado MBEKÃ, que eram um recanto que onde todos iam confeccionar as flechas os enfeites os trançados de barbantes e de fibras de folhas coqueiro e de outras diversas atividades (*AUGUSTO CINTA LARGA*, 2015, n.p.).

Na perspectiva do povo Arara Karo, conforme narrativa da professora e alfabetizadora indígena Sandra Arara, os conhecimentos também eram transmitidos por meio da oralidade; os mais velhos eram pessoas com muitos conhecimentos, eram sempre consultados pelos mais jovens que buscavam orientações e conselhos.

Tudo era transmitido por meio da oralidade da língua materna. Não tinha o conhecimento da existência da escrita. Cada família indígena tinha os seus próprios jeitos de ensinar os filhos sobre aquilo que era importante saber. Tinha um processo próprio pelo qual os velhos ensinavam as crianças e jovens. Era pra ser e garantir a sobrevivência da nossa cultura e identidade. Os ensinamentos aconteciam no Kanã pat ka' o lugar onde era repassado os conhecimentos e os mais velhos reuniam as crianças e os jovens para ensinar sobre a nossa cultura e confecção de artesanatos. No kanã patka' os meninos recebiam ensinamentos para aprender como eram confeccionados a flecha, o arco e o cocar. Os sabedores preparavam os meninos a partir de 10 anos de idade. No local, cada um deles recebia ensinamentos para tornar-se um bom caçador e saber cuidar da sua família. O sabedor era sempre alguém que sabia, por exemplo, como fazer flecha, arco e cocar (SANDRA ARARA, 2016, p. 11).

O processo próprio de aprendizagem tradicional ocorria por meio da observação, evidenciando, ainda, que esse processo não se limitava a um único espaço. Embora alguns ensinamentos mais rigorosos e ritualísticos se restringiam ao espaço tradicional *Kanã pat ka'*, a função era levar a criança e o jovem à compreensão de como ser um *Karo*.

Nessa direção, atestando a narrativa da professora Sandra, o sabedor indígena Procópio *Na'Xot Wet Arara* e o cacique Firmino Arara da aldeia I Terap narram suas preocupações também pelas mudanças de comportamento da relação estabelecida em função dos pós-contato:

Antigamente “nós aprendíamos a fazer artesanato pela observação dos sabedores da comunidade. Quando eles iam fazer flecha nós também íamos para observar como que se fazia flecha só assim aprendemos a fazer nosso artesanato do povo Arara. Nós aprendemos pelo nosso interesse mesmo [...] antigamente a crianças tinham mais respeito com os mais velhos (Procópio *Na'Xot Wet Arara*, 2016, *apud* SANDRA ARARA, 2016)¹⁰⁸. [...] Antes da escola a educação nossa quem educava era o pai da gente. Educava a família toda pra gente não crescer sem rumo. Hoje ainda tá igual a gente aprende ser Arara vem do pai... do avô... de lá pra cá. Aí aprende a caçar, sabe, que a gente não pode viver sem caçar e até hoje eu caço. Pescar, caçar, bater timbó. tudo isso vem da natureza do índio mesmo (Cacique Firmino Arara, *apud* SANDRA ARARA, 2016)¹⁰⁹.

As narrativas apresentadas apontam que sempre existiu uma educação sistematizada, ou seja, processos educativos próprios, e estes aconteciam ao modo

¹⁰⁸ Sandra Arara (2016, p. 5).

¹⁰⁹ (NEVES, 2009, p. 251).

de cada povo e cultura. Assim, a educação indígena – o aprender e o ensinar aquilo que é considerado importante para o grupo é transmitido por segmentos orais, de geração a geração, materializa-se de acordo com a dialética interação de sistemas culturais internos e de identidades. A fonte primordial desse processo é a memória coletiva, como afirmou Marcel Mauss (1969). Nesse sentido, a tradição se constitui como fonte e a educação o veículo fundamental da construção da pessoa, por meio da socialização entre os pares e dos ajustamentos geracionais.

Essas produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR evidenciam explicações e estratégias da ação pedagógica tradicional indígena.

Embora se considere que a Universidade no contexto amazônico suscite a elaboração e defenda outras epistemologias, pouco se tem permitido o diálogo ou possibilitado para a aprendizagem desses saberes e conhecimentos indígenas. Todavia, esse espaço tem sido questionado e problematizado cada vez mais com a presença dos estudantes e representantes indígenas.

Outrossim, as produções e narrativas dos indígenas evidenciam não somente os processos em relação à educação da tradição, mas os elementos comuns entre os diferentes povos e aspectos diferentes, sobretudo como esse modo de aprender e ensinar se materializa na atualidade. Os textos evidenciam, também, outras formas de re-existência, na medida em que se apropriam de processos comunicativos acadêmicos para “dizerem a sua palavra” como exercício de reação à opressão colonial, conforme a visão de Paulo Freire.

Nessa mesma direção, Meliá afirma que: “Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas” (1999, p. 1). A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações, “mas também que essas mesmas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÁ, 1999, p. 2).

Salientamos que a diversidade interna de uma sociedade tem, como contrapartida, a diversidade pedagógica. No entanto, “existe uma base comum a todos os seus membros, pois uma sociedade não pode existir se não houver entre eles uma certa homogeneidade necessária à vida coletiva” (NETO 2005, p. 229).

Assim, os povos indígenas *Arara Karo*, *Gavião-Ikolen*, *Suruí-Paiter*, *Jabuti Djeoromitxi*, *Cinta-Larga* e *Zoró-Pangyjej* informam, por meio de suas narrativas,

experiências vivenciadas de como se constituíam e se constituem, atualmente, esses processos educativos próprios ancorados em memórias individuais e coletivas. A educação não se caracterizava apenas no que era construído dentro de um determinado espaço onde havia educadores e educandos; a educação, todavia, era algo construído no dia a dia, no cotidiano de cada povo, no compartilhar de experiência, saberes e conhecimentos fundamentais para a coesão e organização social e de identidades na aldeia.

Como parte desse processo, em virtude das situações surgidas por ocasião do contato, os indígenas foram tensionando cada vez mais o significado de interculturalidade e a ideia de tradição não implica, necessariamente, uma negação do movimento histórico. Até porque, a tradição só existe em relação à modernidade.

Nessa perspectiva, diversos pesquisadores e o próprio movimento indígena têm apontado que não há espaços para se pensar a cultura, identidade, língua, cultura e tradição como algo acabado, cristalizado no tempo, mas como algo extremamente dinâmico, sujeito a inovações a partir das situações de contato estabelecidas e de suas demandas.

A tradição, portanto, comporta – como indicou Mauss (1969), nas primeiras décadas do século XX –, tanto a ideia de resistência quanto de inovação. Ou seja, as tradições são reinventadas por intermédio da adequação do passado presente; são ressignificadas.

Nesse âmbito, as análises do contato e das mudanças sociais devem percorrer outras vias que não sejam assentadas nos conceitos de assimilação e de aculturação (NETO, 2005), pois, em cada situação histórica, deve-se buscar como os eventos decorrentes do colonialismo e das situações são interpretados pelos seus atores, por vezes marcadas por intensas e criativas articulações entre o particular (sociedade interna) e o global (sociedade envolvente).

3.2 Educação para índios no Brasil: Política de assimilação e civilização cristã

O termo Educação para Índios representa um modelo de educação unilateral, imposta pelo não indígena, no qual é estabelecido por uma aliança entre Estado e Igreja, que persistiu desde o início do século XVI até o início do século XX, com

algumas interrupções, como a expulsão dos missionários jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759 (NEVES, 2009).

Marcada por imposições e negação das culturas e diversidades indígenas, a prática educacional era voltada apenas para o processo de evangelização, conversão e tentativas de utilização de indígenas como mão de obra da sociedade não indígena.

Para atingir esse objetivo, a instituição escolar, que funcionava nas missões jesuíticas no Brasil Colônia, aparentemente, preocupava-se com a “instrução” do índio e dos filhos dos colonos (ROSA; SOUZA, 2007). No entanto, na prática, o que ocorria era a escolarização dos filhos dos colonos que davam continuidade aos estudos na Europa, enquanto os índios eram apenas catequizados para servirem de mão de obra escrava, conforme atesta Darcy Ribeiro (2007, p. 35), ao denunciar que, “nesses espaços, os índios foram catequizados e civilizados”.

Em uma breve análise, partindo da observação citada, é possível verificar que a questão indígena na colônia foi projetada nas esferas religiosa e política, conforme a própria definição e instituição de poder e domínio da época.

O controle sobre a terra e o índio foi expresso antes mesmo do setecentos. Segundo Ribeiro (2009), apresentavam-se, no Regimento de 1548 de Tomé de Sousa, nomeado para governador-geral, as instituições político-administrativas, mas o que chama atenção é quanto à justificativa declarada para a condição da conquista e da colonização: “A principal *cousa* que *me moveo* a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a *jente* dela se *comvertese* a *nosa* santa *fee* católica [...]” (THOMAS, 1982 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 322).

Nesses moldes, anunciavam-se, oficialmente, as primeiras iniciativas da política indigenista, estabelecidas pelo Estado português, de caráter jurídico e político, mas o argumento se fundava na doutrina cristã (TAPAJÓS, 1983 *apud* RIBEIRO, 2009) estabelecendo a escravização da mão de obra indígena e a catequese.

[...] O processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese dos índios – no contexto da expansão mercantil europeia – além de exterminar muitas etnias, dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo desses povos (FAUSTINO *et al.*, 2008, p. 35).

De modo semelhante, Silva e Azevedo (1995) descrevem sobre o contexto educacional nesse período, ao retomar a discussão histórica em que a implantação

de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil.

A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Tais atividades escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários [...] dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149).

Conseqüentemente, verifica-se que a exploração do Brasil Colônia teve sua continuidade no Brasil Império e na República, em outras palavras, o poder e o domínio foram reeditados conforme os interesses das autoridades coloniais, sem deixar de lado o ideário evangelizador.

Já a alfabetização bilingue do povo, as suas necessidades e as expectativas diante do contexto no qual estavam inseridos não suscitaram interesse da Coroa Portuguesa, tampouco dos Jesuítas (RIBEIRO, 2007), sendo essa uma condição imposta por muitos séculos, já que a Igreja exerceu um forte poder de mando, influenciando em suas vidas.

O objetivo de educar o índio, nesse período, segundo Fernandes, “[...] passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano a partir de um foco de elaboração europeu” (1975, p. 25).

Inserir as populações indígenas recém-contatadas no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis era uma das estratégias do projeto colonizador, visto que os índios considerados “selvagens” deveriam ser “civilizados” e catequizados para aceitar a situação de exploração e submissão em que estavam sendo colocados. Para ter êxito, o projeto colonizador utilizou como meio para a educação a religião, que exerceu um papel fundamental. Acreditava-se, indubitavelmente, que, por meio da instrução, os índios abandonariam completamente sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à civilização.

A ação da igreja compreendia catequização e civilização por intermédio da educação religiosa; para as crianças, por meio da escola primária, e para os adultos, com vistas ao trabalho, ensinar os cânticos, ler a bíblia (BARROS, 1994). Segundo Meliá (1979, p. 43), participavam, também, os colonos e a coroa, “[...], mas foram os Jesuítas, sem excluir outros religiosos, os que tomaram sobre si a nova educação

para índios”. Aos jesuítas, coube-lhes desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à “civilização”.

Com base em Darcy Ribeiro (1990, p. 70), os colonizadores consideravam os indígenas inadequados à formação sacerdotal católica: “[...], restando-lhes apenas um ensino profissional e agrícola imprescindível para formar pessoas capacitadas em outras funções essenciais à vida da colônia”.

Ao estudar o processo de formação sociocultural do Brasil, Ribeiro (2007, p. 38) vê a organização similar a uma empresa, denominada por ele como “empresas de colonização”, pois havia toda uma “estratégia logística, humana e seus financiadores” para que todos os planos de colonização se concretizassem, de fato, nesse grande território brasileiro.

Uma das alternativas de colonização, segundo Ribeiro (2007, p. 39), foi a “empresa jesuítica”, que estava fundada na mão de obra servil dos índios. Apresentava seus fins específicos e atuava para garantir o êxito do empreendimento colonial português no Brasil.

Essa imposição dos colonizadores, com apoio da igreja de “cristianizar”, “civilizar” e “escravizar” os indígenas, perdurou por muitos séculos. Foi um fenômeno, sem dúvida, de colonização e extermínio, marcado por intensos conflitos para impor a escravização indígena.

Recorremos a Fernandes (1975) para compreender que, apesar desse projeto de colonização português no Brasil, existiam reações contrárias e os indígenas não eram tão passivos quanto se pensava enquanto projeto do colonizador. Contudo, essas mudanças foram operadas pelas sociedades indígenas, como reações ao projeto de dominação, segundo seus critérios socioculturais, o que os evidenciam como sujeitos de tal processo. As forças contrárias começam, nesse sentido, a se legitimar, especialmente quando houve reação ao processo colonizador. As reações contrárias e a resistência dos indígenas aos projetos colonizatórios foram compreendidas, inicialmente, sobre três formas básicas: pela violência, tentativas violentas de expulsar o invasor português; submissão: tornando-se escravo ou se aliando aos colonizadores; e meios passivos com migrações para o interior do território, com a tentativa de se manter salvo (FERNANDES, 1975).

Fernandes ilustra, com isso, as contradições, denunciando que, desde a *Primeira Missão* no Brasil, o contato entre indígenas e o colonizador português foi cruel e violento, revelando a mentira do contato pacífico entre colonizador e

colonizado. De igual modo, denuncia que o escambo, a catequese e a escravidão não são relações pacíficas. As chamadas “trocas” com os índios foram feitas por meio da exploração.

Vale ressaltar, conforme citação exposta, que muitos grupos indígenas foram silenciados, temendo a própria sobrevivência; por outro lado, havia uma resistência indígena significativa, revestida de estratégias que não cediam ao silêncio dos colonizadores e da igreja. Suas ações se evidenciaram na luta diária para fugir da inferioridade e da submissão que lhes foram impostas originalmente.

Em síntese, remontando ao período colonial, existiam pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil Colônia. Esses princípios de “catequizaçã”, “civilização” e “conversão” dos indígenas se mantiveram nos séculos, bem como no período imperial e na primeira e segunda república no Brasil. Cabe, porém, salientar que a escravidão indígena foi permeada por contendas entre diversos agentes coloniais, no tocante às formas de exploração dessa força de trabalho. Os conflitos e disputas entre jesuítas e colonos, profundamente discutidos por Monteiro (1994)¹¹⁰, foram de fundamental importância para delinear a política indigenista das várias hierarquias governamentais nos primeiros séculos da colônia. Segundo o autor, além de justificativas ideológicas, essas disputas geraram novas formas de cooptação, exploração e escravização de indígenas no Brasil Colônia.

Por intermédio do processo de construção da república no Brasil, a partir de 1889, a questão indígena voltou a ficar em evidência. Em função da instauração do regime republicano, a discussão em torno da “identidade nacional” e do “projeto nacional” ganhou um novo impulso. Como a nacionalidade voltava a ser tema de discussão, a retomada da questão indígena era favorecida (RODRIGUES, 2019).

Especificamente no contexto da Primeira República (1889-1930), houve a criação do do SPI¹¹¹, órgão que, em 1910, inaugurou a política indigenista no país

¹¹⁰ MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra** – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

¹¹¹ O SPI foi fundado em 20 de junho de 1910, por meio do Decreto nº 8.072, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. A direção ficou a cargo de Cândido Mariano da Silva Rondon, militar e sertanista, conhecido como Marechal Rondon. No final do século 19, Rondon foi responsável pela instalação de milhares de quilômetros de linhas telegráficas no interior do país. Neste trabalho, entrou em contato com dezenas de etnias.

pautada nas ideias do pensamento positivista¹¹²; para os positivistas, os índios eram selvagens que viviam em estado primitivo da inteligência humana.

Reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os “beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX”, quando se configura “um segundo momento da educação escolar indígena, impondo um modelo integrador que “apontava para a extinção dos povos originários” (BERGAMASCHI; MEDEIRO, 2010, p. 57-58).

Os indígenas foram colocados sob a tutela do Estado, que, desde o advento da República, passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional (FERREIRA, 2001).

As autoridades do Estado os enquadraram na categoria de seres inferiores, “desrespeitados como etnias portadoras de cultura e caracterizados justamente por suas distintas formações culturais e que precisavam ser civilizados” (BARTH, 1973, p. 3).

O Estado tinha o objetivo de incorporá-los à vida do Brasil rural e ensinando-lhes valores ocidentais. O objetivo era, portanto, aproveitar a mão de obra indígena na agricultura e adaptar os considerados nativos/gentios ao convívio em sociedade, portanto, havia uma maior ênfase na exploração da mão de obra no que se refere ao trabalho agrícola e doméstico.

Segundo Ferreira (2001), para isso, foram criadas escolas e oficinas de trabalho – e se construíram casas. As aldeias foram fragmentadas, inclusive separando famílias e misturando etnias. Vale ressaltar que muitos desses povos não se adequaram ao processo de escolarização vigente e resistindo às imposições desafiavam as instituições e tradições do Estado-nação (GRUPIONI, 2004). Na posição de oficial do exército, o Coronel Themístocles Paes de Souza Brasil, do então SPI, concluía sobre o índio:

Nada produz, nem suficiente para o próprio conforto, é nômade, não obedece a leis e nem deles tem conhecimento, não tem a noção de Pátria... tem o cérebro pouco evoluído, não estando em condições satisfatórias para assimilar de modo completo a educação e as outras exigências da nossa civilização (GARFIELD, 2000, p. 23).

¹¹² Doutrina filosófica fundada por Augusto Comte no século 19 e muito influente entre intelectuais brasileiros no período que vai do fim da monarquia às primeiras décadas da república. A humanidade, nessa época, passaria por fases evolutivas, da origem primitiva à civilização moderna.

Essa visão continuou, em 1953, ainda no governo de Getúlio Vargas. Houve uma reestruturação, em síntese, foi mais administrativa do que política no órgão do SPI. Segundo Darcy Ribeiro (1970), ainda que o SPI tenha reformulado os seus objetivos, mudando o termo *Escola* para *Casa Indígena*, no sentido de adaptá-la às condições e necessidades de cada comunidade indígena, o caráter, no entanto, continuou o mesmo, o Estado Novo, com suas promessas de longo alcance de proteção e assistência estatal (RIBEIRO, 1970).

Ao “fixar o homem à terra”, o Estado extirpa as raízes do nomadismo, convertendo índios e *sertanejos* em cidadãos “produtivos”. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho” (GARFIELD, 2000, p. 15).

Em síntese, a política indígena, durante o Estado Novo, delineia-se como um projeto ambíguo, nos termos colocados por Darcy Ribeiro¹¹³. O SPI enfrentou a dificuldade de atuar entre duas forças: “o governo central e os governos locais. O primeiro, representando interesses vinculados à expansão da fronteira, já o segundo, defendendo interesses econômicos e agrários que entravam em confronto com as terras indígenas” (RIBEIRO, 1970, p. 186-190).

Para Ribeiro (1970), a atuação do SPI se dava no sentido de intervir para salvar certo povo do extermínio, no entanto não conseguia impedir o estado de miséria que passava a atingir essas populações após o contato e a competição com populações brancas mais numerosas e mais bem equipadas materialmente.

Ao remontar ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por instituições de ordens religiosas. Trataremos sobre isso na subseção a seguir.

3.3 A oficialização da Educação para índios: A FUNAI, o SIL e seu projeto de “educação bilíngue” para conversão religiosa

Historicamente, o processo da educação formal no contexto indígena brasileiro é marcado por fases distintas, como evidenciado anteriormente nesta tese.

¹¹³ Ver Ribeiro (1970), para aprofundar mais sobre as origens e objetivos do SPI [[Links](#)], bem como para uma análise revisionista que enfatiza o papel repressivo do Estado ao controlar questões indígenas.

Iniciado no período Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, no século XVI, até a metade do século XVIII, o processo em questão foi marcado por imposições e negação da cultura e diversidade indígena, por meio da prática educacional. Tal prática era voltada apenas para os costumes e incorporação de mão de obra da sociedade não indígena aos indígenas, por intermédio das missões e sua catequização cristã e integração dos indígenas à sociedade civilizada.

No contexto amazônico, não foi diferente. Há inúmeros registros, documentos, narrativas e trabalhos acadêmicos produzidos¹¹⁴ evidenciando que, na prática, essa educação acontecia nos moldes de uma “educação para índios”, ao objetivar a “integração” destes à sociedade nacional.

Em Rondônia, durante a existência do SPI, as entidades missionárias atuaram iniciando a alfabetização dos povos indígenas, na maioria das vezes, em língua materna; porém, essa educação não tinha o desígnio educacional, mas a finalidade de promover a conversão religiosa (VENERE, 2011).

As ações aconteciam em razão de um novo ciclo missionário: dos evangélicos, sobretudo de matriz norte-americana, que acobertavam suas atividades atuando no empreendimento aparentemente científico do *Summer Institute of Linguistics – SIL*¹¹⁵ fundado no México, em 1935 (MINDLIN, 2004).

No Brasil, estudos realizados (FERREIRA, 2001; BARROS, 1994; GRUPIONI, 1998; SILVA; AZEVEDO, 1995) registram que, no final de 1950 e início da década de 1960, instituições religiosas nacionais e estrangeiras firmaram convênio com o Museu Nacional, com sede no Rio de Janeiro, depois com o SPI e, posteriormente, a Funai, para atuar na área da educação escolar indígena. Foram mais de cinquenta (50) missões religiosas católicas e protestantes que desenvolveram experiências educativas nesse período nas aldeias indígenas.

Convém destacar o diagnóstico feito pela pesquisadora Maria Cândida Barros (1994) sobre o histórico da relação entre a linguística e missionários, com ênfase no *SIL*, e da difusão do projeto de educação bilíngue e do modelo de linguística aplicada na América Latina, com especial atenção ao contexto indígena brasileiro. Em suma:

¹¹⁴ Diferentes Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, de autoria de acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura em Educação Básica intercultural, estão disponíveis para consulta em: <http://www.deinter.unir.br/pagina/exibir/5310>.

¹¹⁵ O *SIL* entrou no Brasil em 1959, por convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro (RJ). Antes disso, porém, o século XX teve alguns importantes estudiosos e produtores de registros de algumas línguas indígenas; no primeiro caso, pesquisadores como Capistrano de Abreu e Mansur Guérios; no segundo caso, Curt Nimuendajú. Fonte: D'ANGELIS (2012).

Peru e Brasil são dois exemplos de países da América Latina onde a missão obteve o monopólio da Educação Indígena oficial, de base linguística. Em nenhum dos dois países havia uma tradição intelectual de respaldo ao uso da língua indígena na educação, nem uma concepção da lingüística enquanto ciência aplicada [...] à lingüística constava como uma subdisciplina da Antropologia. O contexto era favorável para que missionários-linguistas entrassem nos programas oficiais de educação (BARROS, 1994, p. 24).

No Brasil, o *SIL* fez o primeiro convênio com o Museu Nacional, em 1957. Tal situação culminou ao ponto de toda a Educação Indígena para a região amazônica ser gerida pela missão e financiada pelo governo por meio do órgão oficial indigenista.

O objetivo do *SIL* era codificar as línguas nativas, ensiná-las nas escolas promovendo a integração à sociedade nacional, por meio da conversão dos índios ao protestantismo. Como aponta a pesquisadora Faustino:

Com a proposta de estudar as línguas indígenas, a permissão para atuar nas áreas foi conseguida pelo SIL por intermédio do Museu Nacional, os missionários mapearam e se instalaram entre os grupos indígenas selecionados com o intuito de aprender e codificar suas línguas. **No início dos anos de 1960 conseguiram autorização do SPI para construir suas casas nas reservas e usar sua estrutura de transporte e comunicação (aviões, rádios) [...] instalavam sua infraestrutura, construíam uma igreja e uma escola, atraíam algumas famílias indígenas e davam início ao aprendizado e codificação da língua do povo** (FAUSTINO, 2006, p. 230, grifos nossos).

Para a oficialização do convênio, uma das justificativas brasileiras era o balanço negativo feito pelo SPI, ainda em 1953, de suas escolas, “apenas 66 em número, com padrão rural, em português, sem escrita nas línguas” (BARROS, 1994, p. 26). O SIL usou, conforme aponta Barros (1994), como seu ‘cartão de visita’, o mesmo programa de educação bilíngue desenvolvido no Peru.

Com a extinção do SPI¹¹⁶ e criação da FUNAI, em 1967, esta oficializou a parceria com o SIL, visando elaborar as normas para o novo projeto de educação destinado aos povos indígenas.

Nessa direção, Faustino (2006) faz uma análise do contexto em que a proposta do SIL de estudar as línguas indígenas é aceita pelo Estado, a partir desse convênio

¹¹⁶ Em 1967, esse órgão foi atingido por denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus-tratos aos índios, tendo sido substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, cuja função principal foi apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas, com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia.

oficializado, tornando a instituição oficialmente responsável pela educação escolar das populações indígenas no Brasil.

Por meio desta instituição, **o SIL deu início à elaboração de convênios** governamentais no ano de 1969, tornando, oficialmente responsável pela educação escolar das populações indígenas no Brasil tendo como atribuições **a elaboração de registros das línguas indígenas**, organização de alfabetos, produção de **análises fonológica, gramatical e lexical das línguas**, **preparação de material de alfabetização e leitura**, **formação de professores e demais pessoas ligadas à educação escolar indígena**, tanto da FUNAI como das missões evangélicas bem como preparação e incentivo à formação de autores indígenas (FAUSTINO, 2006, p. 231, grifos nossos).

Com isso, a FUNAI, a partir das orientações do SIL, elabora normas para a educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972/FUNAI. Nesse período, a política educacional inicia a propagação de um novo discurso, baseado, segundo Cunha (1990), em referenciais teórico-ideológicos de instituições como o III – Instituto Indigenista Interamericano, vinculado oficialmente à OEA – Organização dos Estados Americanos.

Por meio da Portaria n. 75, de 1972, FUNAI/SIL, foram estabelecidas as diretrizes que visavam uma ação intensa e conjugada, SIL/FUNAI, MOBREAL/FUNAI e MEC/FUNAI, **objetivando um amplo e rápido processo de alfabetização para os povos indígenas bilíngües e monolíngües** (FAUSTINO, 2006, p. 231, grifos nossos).

Essa portaria tornou obrigatória o modelo de educação “bilíngüe” no país proposto pelo *SIL*. O órgão oficial indigenista concedeu acesso da missão às atividades de educação indígena, de modo a permitir levar para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos. Os objetivos do SIL “[...] nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Nessa mesma direção, Neves (2009) avalia que, nesse período de nova feição da Educação para indígenas, agora institucional e tutelar, que se iniciou com o SPI e prosseguiu até a política da FUNAI, a qual também ficou responsável pelo ensino, as missões religiosas continuaram atuando nas comunidades indígenas dividindo a ação educativa com esses órgãos indigenistas.

Outra característica da educação escolar promovida pela Funai foi que os indígenas passaram a ser capacitados para exercer a docência dentro de suas áreas e comunidades. Ainda na década de 1970, surgiram os “monitores bilíngues”, que compartilhavam as turmas com professores não índios. No entanto:

[...] a “escola bilíngüe do SIL” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “**monitor bilíngüe**”, **que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas** (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151, grifos nossos).

Esses monitores indígenas serviam também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do SIL. Verifica-se, a partir da atuação dessa instituição, que, no Brasil, as primeiras experiências bilíngues decorreram de uma ligação entre o *SIL* e os indigenistas, alguns dos quais propugnavam o ensino nas línguas, enquanto outros viam na língua um meio de acelerar a integração à sociedade dominante.

Em suma:

A educação bilíngüe não era considerada pertinente como modelo para a escola indígena, na opinião da “equipe de etnólogos” do SPI, tanto para os grupos aculturados, como para aqueles com pouco contato [...] a alfabetização só teria interesse para grupos mais aculturados e, sendo estes já na maior parte das vezes bilíngües, a alfabetização em língua indígena não fazia sentido. [...] A aproximação do SIL aos antropólogos e indigenistas brasileiros teve mais êxito quando os missionários, ao invés de programas de educação bilíngüe, se ofereceram para realizar estudos sobre as línguas indígenas (BARROS, 1994, p. 27).

Segundo Barros (1994), poucos linguistas missionários trabalhavam com índios – os missionários do *SIL* vinculados à organização protestante, supostamente, seriam os únicos disponíveis para proceder ao estudo das línguas e estes passaram a produzir material didático para as escolas indígenas.

Em 1977, ocasião da avaliação pelo Museu Nacional das atividades do *SIL*, se constatou que o plano de estudo apresentado em 57 não havia sido respeitado. Havia casos de línguas pouco analisadas lingüisticamente, mas com uma grande quantidade de material didático. [...] **No Brasil, a participação dos missionários tem sido na preparação de material didático, no treinamento dos indígenas**

como professores ou como autores de literatura indígena (BREND; PIKE, 1977 *apud* BARROS, 1994, p.29, grifos nossos).

Nesse viés, o convênio estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas, e a “escrita”, que se procurava estabelecer para todas elas, era para uso da comunidade acadêmica (BARROS, 1994).

Os cursos de ‘Literatura Indígena’ se impuseram como uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes para a tradução bíblica (BARROS, 1994). O modelo de escrita indígena proposto era a sua definição linguística: “para cada fonema um único símbolo” (FUNAI, Portaria nº 75/72).

Com a oficialização do programa de educação bilíngüe do SIL pela FUNAI, em 1969,

[...] **o SIL** passou a controlar oficialmente a Educação Indígena através da formação de centros de treinamento de professores indígenas. [...] A lei que tornou obrigatória a educação bilíngüe **oficializou, também, a participação do lingüista (e missionário) como figura central. Um exemplo dessa relação estreita entre educação bilíngüe, lingüística e missionários do SIL**, pode ser encontrado no ofício da 8a Delegacia da FUNAI, a respeito de uma escola entre os Waimiri, povo Karib do norte amazônico. (BARROS, 1994, p. 29., grifos nossos).

A respeito desse convênio, embora tenha sido rompido em 1977, o programa de educação bilíngüe elaborado pelo SIL para as escolas indígenas foi reatado pouco tempo depois, conforme registra Mindlin (2004, p. 121): “em 1983, reatando o convênio, a FUNAI deu ao SIL a incumbência educacional junto a 53 povos”.

A associação do Estado com instituições religiosas perseverou, acarretando oposições. Segundo um dado levantado por Ferreira (2001), quando o órgão oficial indigenista deu novamente à instituição a incumbência educacional junto aos grupos indígenas, com políticas assistencialistas desenvolvidas pelo SIL, isso fez com que muitas universidades, pesquisadores e antropólogos tecessem duras críticas ao papel desempenhado pela instituição.

No entanto, com o aval do Estado, os missionários/linguistas produziram cartilhas de alfabetização e pós-alfabetização fundamentadas no método silábico tradicional (D’ANGELIS, 2012). O modelo adotado, não por acaso, é do chamado “bilinguismo transicional” ou de “transição”, em que a língua indígena era vista quase como um “mal necessário”, mas que deveria abreviar o máximo possível (D’ANGELIS, 2012).

Faustino (2006), em sua pesquisa de doutorado, evidenciou, a partir de depoimentos¹¹⁷ coletados entre professores indígenas e estudantes universitários Kaingang e Guarani no Paraná, que alguns indivíduos aprenderam a ler e a escrever no projeto do SIL; essas aprendizagens se desenvolveram a partir do ensino ineficiente do programa bilíngue, cujo foco estava no ensino mecânico, memorização de vocabulário, ensino fragmentário e restrito ao contexto específico da escola ou da igreja.

O foco estava na memorização de vocabulário (listas de palavras), flexões, tradução de textos frásicos e realização de vários exercícios escritos de fixação, que exigem pouca formação do professor. Estes procedimentos geram uma aprendizagem reducionista, ineficiente para uma escolarização mais ampla. Com esta metodologia, alguns indivíduos entre os Kaingang e Guarani no Paraná aprenderam a ler e escrever (dominar o código conhecendo letras e sons correspondentes por meio de técnicas de associação, memorização e repetição) na língua materna, mas os grupos dela não se apropriaram e o uso que se faz da escrita e da leitura na própria língua, além de ser fragmentário, ficou restrito ao contexto específico da escola ou da igreja (FAUSTINO, 2006, p. 235).

Exemplos de outros povos indígenas sujeitos ao programa de educação bilíngue do SIL foram os Terena, os Sateré-Mawé, em 1962, os Hixkaryana e os Waimiri, em 1969, conforme registros de Barros (1994). O trabalho do SIL foi calcado nos princípios e metodologia do bilinguismo de substituição que, de acordo com D'Angelis, funcionava como um “*Cavalo de Troia*” dentro das aldeias:

Sob a cortina de fumaça de ‘colocar a língua indígena no ensino escolar’, “o modelo efetivamente contribuiu (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, a qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional” (D'ANGELIS, 2012, p. 23).

Essa situação perdurou até 1991, pois a FUNAI, instituição responsável pelo funcionamento das escolas indígenas, não atuava sozinha; os convênios, com

¹¹⁷ [...] sabemos falar, mas a escrita não (Professor Kaingang. Dezoito anos de atuação como monitor bilíngue. T.I Ivaí março de 2004). [...] tenho que usar a escrita portuguesa para contar as histórias indígenas (**Professora Kaingang**. Dois anos de atuação na escola. T.I. Barão de Antonina, maio de 2006). [escrevo] em língua português e oral em Kaingang (**Professor Substituto**, cinco anos de atuação na escola da T. I. Rio das Cobras, maio de 2006). [...] os professores índios escreviam no quadro no português copiado do livro e explicavam a matéria em Kaingang. A gente entendia a explicação, a escrita era bem pouco. Tive muita dificuldade quando fui estudar fora da aldeia. Quase todo mundo desistiu... (**Ex-aluna de escola indígena no Paraná**, hoje estudante de Ciências Sociais, junho de 2006. Narrativas de professores e estudantes indígenas). Fonte: Faustino (2006, p. 234-235).

instituições religiosas, davam toda liberdade para que estas tivessem exclusividade para oferecer educação escolar às sociedades indígenas na época.

Betty Mindlin (1986, p. 15), em diagnóstico sobre a situação da educação escolar entre diversos povos indígenas no contexto amazônico, resume: “Ausência de um sistema de educação e tolerância de missões religiosas foi uma das áreas de maior fracasso de componente indígena do Polonoroeste nessa região (Rondônia e Noroeste de Mato Grosso)”.

Mesmo com a publicação do parecer do MEC, em 1999, o *SIL*, bem como muitas outras missões, a exemplo da Missão Novas Tribos, continuaram com suas ações dentro das aldeias, operando sem que houvesse um levantamento do que ocorria. A atuação da Missão Novas Tribos continuou muito forte, por exemplo em Rondônia, os povos Arara *Karo*, Gavião *Ikolen*, Suruí e Zoró (MINDLIN, 2004).

A autora relata que havia professores nomeados para quase todas as áreas indígenas da região e, até mesmo, alguns orientadores educacionais, sem a existência de um programa de educação indígena.

Segundo Mindlin (1986, p. 15): “Os professores foram ‘jogados’ nas áreas, sem qualquer orientação da FUNAI, sem receber qualquer tipo de material com informações sobre os grupos com quem iriam conviver”. Além disso, recebiam baixos salários. Tudo estava aliado ao total desconhecimento da língua indígena, sem sequer uma discussão sobre quais assuntos poderiam interessar aos índios nas escolas ou qual forma de ensino seria mais interessante:

Os resultados têm sido desastrosos, com insatisfação por parte dos índios e contínuas mudanças de posto dos professores. As exceções são raras, de um ou outro profissional que consegue mergulhar na vida tribal e inventar por si um certo sistema de ensino. **Um das consequências mais graves da ausência de escolas com uma filosofia sobre o que é educação indígena e a sua substituição por missionários religiosos.** Aproveitando-se da ansiedade dos índios por receber informações sobre a nossa sociedade, os missionários têm recrudescido suas investidas de trabalho de catequese em várias áreas do Polonoroeste. [...] abertamente tentando traduzir a bíblia, mesmo com o término do convênio entre FUNAI e SIL expirado em 1985, é incompreensível que os administradores da FUNAI nas diversas unidades regionais (em especial no Parque do Aripuanã) continuem tolerando sua presença [...] (MINDLIN, 1986, p. 15).

Mindlin revela, ainda, que nenhum dos missionários linguistas da época fez qualquer gesto em defesa das terras e direitos indígenas. Não tiveram nenhuma

atuação de utilidade aos índios e mesmo os serviços destes missionários de “assistências à saúde são precários, fragmentados e de baixa qualidade. Depreciam a cultura indígena, censuram os rituais e omitem-se em todos os conflitos que ameaçam os índios” (MINDLIN, 1986, p. 16).

Contudo, o SIL acabou não sendo apenas a única instituição com experiência nessa área, mas, principalmente, o próprio modelo de educação bilíngue oficializado, “a partir da Portaria 75 de 1972, que oficializou como modelo de escola do SIL, tornando um direito o que era uma necessidade da estratégia de conversão pela tradução” (MINDLIN, 2004, p. 7).

Conforme decisão da própria FUNAI, o SIL, efetivamente, encarnou e representou, em todos os níveis, a política indigenista dos governos militares entre 1964 a 1985.

Os registros que compõem o relatório elaborado por Gambini (1992) atestam que os Zoró vivenciaram no final dos anos 1979 a 1981, período que permaneceram com os Gavião, a evangelização pelos missionários ligados à Missão Nova Tribos do Brasil¹¹⁸ e SIL, enquanto estavam refugiados na T.I. Igarapé Lourdes, junto ao povo Gavião na aldeia do Cacique Catarino Gavião.

Isso evidencia que a educação indígena foi vivenciada por alguns dos Zoró, além dos registros de Gambini, as narrativas do professor indígena *Waratan Zoró* e *Embusã Zoró*, que serão apresentadas na próxima seção desta tese, confirmando tal situação.

3.4 Da Educação para índios à Educação Escolar Indígena: antecedentes e fundamentos legais

A relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil tem uma história na qual duas tendências podem ser reconhecidas: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo e reconhecimento étnico-linguístico-cultural (BRASIL, 1998).

¹¹⁸ Uma organização missionária fundada em 1943 nos Estados Unidos, conhecida entre organizações indígenas por forçar o contato com grupos que escolheram viver em isolamento, e tentar evangelizá-los. A principal sede da Missão Novas Tribos fica nos Estados Unidos. Ela arrecada muito dinheiro para fundar um império global de aproximadamente 3.000 missionários, que operam na América Latina, Ásia e África. O objetivo da MNTB é estimular as comunidades a criar suas próprias igrejas evangélicas. Entre os povos que não falam português, os cultos são sempre celebrados na língua local (FELLET, 2018).

Como já evidenciado na seção anterior desta tese, essas tendências formam a base da política de governo, que é desenvolvida a cada etapa da história do país.

A ideia da integração dos indígenas se firmou na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 do século XX, ou seja, até 1988, a política indigenista brasileira estava centrada nas atividades voltadas à incorporação dos índios à comunhão nacional, princípio indigenista presente nas Constituições de 1934, 1946, 1967 e 1969. Com a promulgação da Constituição de 1988, suprimiu essa diretriz, reconhecendo aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Portanto, um novo marco se constrói a partir de 1988.

Diante disso, a educação escolar indígena no Brasil vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula, quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade às populações indígenas. Na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados.

3.4.1 Educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue

No contexto histórico dos surgimentos de diversos movimentos sociais, quando iniciaram as lutas pela redemocratização do Brasil, em 1980 (BRASIL, 1998), e no contexto de insurgência política do movimento dos povos indígenas e das minorias étnicas, nascem inúmeras organizações de apoio aos povos indígenas. Ocorre essa mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas.

O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país (BRASIL, 1998).

Esse período foi marcado pela participação protagonizada das populações indígenas, por meio de suas lideranças nos movimentos, que se mobilizaram, juntamente com as ONGs, sociedade civil e entidades científicas, reivindicando a garantia e o reconhecimento de direitos até então negados pelas constituições anteriores. A participação contou com diferentes segmentos e organizações não

governamentais, universidades e outras organizações¹¹⁹ indigenistas, cuja intenção foi lutar a favor dos interesses indígenas.

Como resultado da organização dos movimentos sociais minoritários, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos pela Constituição Federal de 1988, que assegurou, em seus artigos 210, 215, 231 e 242, direitos aos indígenas, desde as terras que ocupam até a sua organização social, línguas, costumes, crenças, tradições, o respeito e proteção a todos, incluindo o direito à educação escolar, de maneira a assegurar o acesso diferenciado de uma educação específica, bilíngue e intercultural.

Como sublinhou Neto (2005), o reconhecimento constitucional dos direitos culturais e históricos dos povos indígenas tem como resíduo a admissão da pluralidade étnica e linguística. Ao menos no plano formal, implica:

[...] um distanciamento do velho ideal integracionista. Essa abertura para o “outro”, ao menos formalmente – que descortina espaços para o reconhecimento da diferença e, como desdobramento, para a educação diferenciada. – É, também e simultaneamente, uma resposta local desse processo mais amplo de globalização (NETO, 2005, p. 227).

Nos termos de Neves (2009), em suma, o engajamento indígena por educação nas últimas décadas trouxe resultados animadores. A própria Constituição Federal de 1988 e as regulamentações infraconstitucionais garantiram, pela primeira vez, elementos que assegurem a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue para essas populações.

A necessidade da educação escolar, admitida e reivindicada pelos povos indígenas, provém do sistema multiétnico. Mas o seu sentido se altera de acordo com as outras variáveis oriundas das diferenças socioculturais (FERREIRA, 2001).

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação escolar indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta; para os próprios povos indígenas, assume-se uma importância cada vez maior, fazendo-se presente no cotidiano enquanto condição necessária em seus projetos de autodeterminação.

¹¹⁹ CPI (Comissão Pró – Índio), o CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), a OPAN (Operação Anchieta), o CTI (Centro de Trabalho Indigenista) e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário).

Ferreira (2001) observa que, em decorrência das atrocidades do passado/presente, os povos indígenas puderam ser ouvidos em encontros em diversas regiões do país sobre qual é a melhor educação escolar, em observação aos princípios da interculturalidade, especificidade e no fato de ser diferenciada, bem como a formação de professores/as e políticas públicas voltadas para suas necessidades.

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos (BRASIL, 1998).

A partir dos anos 1980, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tomadas como parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área. A partir desse período, foram realizados inúmeros encontros e assembleias em várias regiões do país, cuja discussão se pautava na Educação Indígena e no surgimento de projetos voltados para a educação escolar indígena assegurando os princípios da educação diferenciada.

Este movimento de apoio à causa indígena e à articulação com o movimento indígena contribuiu para que se delineou uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando à defesa dos territórios indígenas, assistência à saúde e educação escolar (SILVA; FERREIRA, 2001 *apud* RONDÔNIA, 2008, p. 15).

Entre as mudanças ocorridas no paradigma na educação escolar indígena no Brasil, com respaldo legal, foi “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, *on-line*) que a tornou assegurada juridicamente pela Constituição Federal de 1988, um marco legal da questão, por abandonar oficialmente o aspecto integracionista/assimilacionista da educação destinada às sociedades indígenas.

A legislação elaborada no período, após a constituinte de 1988, a partir da participação dos movimentos e de iniciativas dos organismos internacionais pactuadas pelos governos locais, abre espaço para a criação de uma educação bilíngue, garantida pelas políticas públicas atuais respaldadas em leis, como a Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a partir dos anos 1990, uma forte documentação foi elaborada e aprovada, iniciando-se pelo Decreto Presidencial nº 26 de 1991; seguido da Portaria

Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991; das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79; do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; do Parecer 14/99 (CNE) e da Resolução 03/99 (CNE), sendo estas as principais.

A década seguinte prossegue regulamentando essa modalidade de educação. Temos, então, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001; o Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Decreto Presidencial nº 6.861 de 2009; a Lei nº 12.416/2011, que altera o artigo 79 da LDBEN, para a inserção dos indígenas no ensino superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, o Parecer CNE-CP nº 6/2014 e PNE 2014-2014). Todas essas legislações visam a tornar a Educação Escolar, destinada aos povos indígenas, específica e diferenciada, conforme as reivindicações dos movimentos sociais.

Além da legislação nacional, os povos indígenas contam com vários instrumentos internacionais referentes aos seus direitos. São exemplos: a Convenção 107, ou Convenção sobre a Proteção e Integração das populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho, e a Convenção 169 da OIT, de 1989, sobre Povos Indígenas e Tribais.

A seguir, sistematizamos um quadro com o resumo das legislações e documentos oficiais a partir de 1988 a 2015, que asseguram políticas públicas específicas para os povos indígenas no que compete, por certo, à educação escolar indígena.

Quadro 2. Instrumentos legais e a educação escolar indígena no Brasil entre 1988 a 2015

ANO	LEI OU DOCUMENTO NORMATIVO	DESCRIÇÃO
1988	<p>Constituição da República Federativa do Brasil.</p> <p>Referência: BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.</p>	<p>Instituiu um Estado democrático no Brasil, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e</p>

		internacional.
1991	<p>Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.</p> <p>Referência: BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1991.</p>	Retirou a competência exclusiva da FUNAI pela educação escolar indígena , atribuindo ao MEC a coordenação das ações e sua execução aos Estados e Municípios.
1991	<p>Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991.</p> <p>Referência: BRASIL. Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígena. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.indigena.mppr.mp.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=40. Acesso em: 20 nov. 2019.</p>	<p>Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Aponta a mudança de paradigmas na concepção da Educação Escolar destinada às comunidades indígenas, deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística.</p> <p>A Portaria estabelece ainda: a) a criação dos Núcleos de educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena; b) define como prioridade a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que estes devem receber a mesma remuneração dos demais professores; c) estabelecem as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena (BRASIL, 1991).</p>
1993	<p>Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena</p> <p>Referência: BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.</p>	Política de Educação Indígena, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto, para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios.
1996	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.</p> <p>Referência: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.</p>	<p>A LDBEN define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.</p> <p>Ao disciplinar a Educação Escolar Indígena, a LDBEN contemplou a especificidade aludida em sede constitucional ao tratar da matéria nos arts. 26 § 4º, 36, 78 e 79.</p>

1998	<p>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.</p> <p>Referência: BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p>	<p>O RCNEI, um documento elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Apoio das escolas indígenas.</p> <p>Esse documento é um referencial curricular e oferece subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas. Tem como objetivo a discussão didática junto a professores e professoras indígenas e assessores não índios na construção e elaboração de práticas escolares.</p> <p>Fornecer referências para a prática curricular dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.</p>
1999	<p>Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Referência: BRASIL. Parecer nº 14 de setembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.</p>	<p>Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.</p> <p>O Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena.</p>
1999	<p>Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.</p> <p>Referência: BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1999.</p>	<p>Fixa e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.</p> <p>Define a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, sua especificidade, a partir da designação/criação das categorias <i>Escola Indígena</i> e <i>Professor Indígena</i>. Reconhece a eles a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p>
2001	<p>Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação.</p> <p>Referência: BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.</p>	<p>O PNE define objetivos e metas educacionais e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica brasileira para serem cumpridas em um período de 10 anos.</p> <p>Apresenta um capítulo sobre Educação Escolar Indígena.</p>

2002	<p>Referenciais para a formação de Professores Indígenas.</p> <p>Referência: BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.</p>	<p>Constitui um documento de subsídio/referencial para a Formação de Professores Indígenas.</p> <p>Apresenta discussões para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando à sua habilitação em magistério intercultural. Fruto do trabalho de discussões e sistematização de ideias e práticas, que envolveu diferentes profissionais que atuam no campo da educação e com a participação de professores/as indígenas de diferentes povos atuantes nas escolas de suas comunidades.</p> <p>Foi elaborado por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental com participação indígena.</p>
2008	<p>Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas</p> <p>Referência: NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_nacoes_unidas_povo_indigena.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.</p>	<p>A Declaração constitui um instrumento internacional importante de direitos humanos em relação a povos indígenas, porque contribui para a conscientização sobre a opressão histórica impetrada contra os povos indígenas, além de promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e os demais segmentos da sociedade.</p> <p>Documento abrangente que aborda os direitos dos povos indígenas. Reconhece e afirma direitos fundamentais universais no contexto das culturas, realidades e necessidades indígenas.</p>
2009	<p>Decreto Presidencial 6.861 de 2009.</p> <p>Referência: BRASIL. Decreto nº 6.861 de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.</p>	<p>Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.</p> <p>O decreto prevê a organização da educação escolar indígena em atenção à territorialidade de seus povos, o que revigora a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, sob o viés da educação.</p>
2009	<p>I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI).</p> <p>Referência: BRASIL. Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Luziânia, GO, 2009.</p>	<p>Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada um espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena.</p>

2011	<p>Parecer CNE/CEB nº 10/2011</p> <p>BRASIL. Parecer nº 10 de fevereiro de 2011. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9250-pceb010-. Acesso em: 10 fev. 2020.</p>	<p>Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.</p>
2012	<p>Parecer nº 13/2012 CNE/CEB.</p> <p>Referência: BRASIL. Parecer nº 13, de 10 maio de 2012, do CNE/CEB. Brasil. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9250-pceb010-. Acesso em: 15 mar. 2020.</p>	<p>Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.</p>
2012	<p>Resolução nº 5/2012 do CNE/CEB.</p> <p>Referência: BRASIL. Resolução 5, de 22 de junho de 2012, do CNE/CEB. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/resolucao52012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.</p>	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Diretrizes pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.</p>
2014	<p>Lei nº 13.005/2014.</p> <p>Referência: BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 10 fev. 2020.</p>	<p>O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) definiu diretrizes, objetivos e metas educacionais e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica brasileira no período de 10 anos. Prevê a ampliação das metas e objetivos previstos e não cumpridos no PNE anterior.</p>
2015	<p>Resolução nº 1, de 7 janeiro de 2015.</p> <p>Referência: BRASIL. Resolução nº 1, de 7 janeiro de 2015. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9250-pceb010-. Acesso em: 10 fev. 2020.</p>	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.</p> <p>Regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. Garante que a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação, como postula o art. 4º. Garante aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a</p>

		formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização. No §1º do art. 6º, a formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento.
--	--	---

Quadro sistematizado com base nos documentos oficiais. Créditos: Vanúbia Sampaio. Outubro de 2020.

Como evidenciado, as legislações trazem os avanços com a definição de políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, sua implementação e execução, com indicações dos responsáveis por cada setor de implementação, inclusive no sentido de dotações orçamentárias em regime de colaboração entre os entes federativos, observando e ouvindo¹²⁰ os maiores interessados: os indígenas e suas demandas e realidades.

O termo “educação escolar indígena”, no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (estabelecidas pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução nº 3/99) e a criação da categoria “escola indígena” e “professor indígena”.

Importante frisar, ainda, que, até 1991, a FUNAI era a entidade responsável pela organização e implementação das ações das escolas indígenas, passando a responsabilidade e competência a encargo do MEC, somente com o Decreto Presidencial nº 26, de 1991.

Conforme apresentado anteriormente nesta tese, a LDBEN de 1996 também expõe alguns avanços em relação à educação escolar indígena, mas, com a Lei nº 10.172 de 2001 (o Plano Nacional de Educação de 2001-2011), é assegurada:

[...] a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração e implementação de seus processos pedagógicos quanto 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 (BRASIL, 2001, *on-line*)¹²¹.

As leis e todo o conjunto¹²² do aparato legal se tornam, desse modo, ferramentas de luta no sentido de, senão assegurar, afirma a existência de direitos conquistados.

¹²⁰ Qualquer ação do Estado brasileiro por parte de suas instituições deverá assegurar e garantir consulta livre e esclarecida dos indígenas em observação ao que estabelece a Convenção 169/OIT.

¹²¹ Lei nº 10.172/2001, Cap. III, Seção 9, Subseção 9.3, item 8.

¹²² Todos os subsídios legais se fundamentam na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.051/2004, que promulga, no Brasil, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; no Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e na Resolução

A LDBEN acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na Lei abrem possibilidades para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los. No art. 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas e conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas.

Percebe-se, em relação à política nacional de educação indígena, que houve inúmeros avanços. No entanto, há, ainda, muitas dificuldades quanto à sua implementação no âmbito estadual, responsável pela efetivação da escola indígena. Em Rondônia, isso não é diferente.

Nessa direção, é importante evidenciar que, em consonância às orientações e instrumentos legais nacionais e internacionais, os princípios da interculturalidade e do bilinguismo têm permeado as propostas e a formação de professores indígenas, a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos e currículos das escolas indígenas.

Porém, as práticas pedagógicas interculturais não são fáceis de serem pensadas, planejadas, desenvolvidas, materializadas e avaliadas, tendo em vista o histórico das políticas de integração, a presença de currículos tradicionais nas escolas, da invisibilidade da temática no contexto das universidades, a falta de interlocução entre as secretarias estaduais de educação, os povos indígenas e os cursos de formação docente indígena.

Por outro lado, é necessário ouvir das populações indígenas suas demandas, aprender com elas o que são as práticas interculturais nos diferentes contextos de interculturalidade, ir além da interculturalidade apresentada no papel ou das discussões da academia; é conhecer, entre outros elementos, as temporalidades que elas apresentam, como resolvem os problemas diários e cotidianos no chão de sala de aula ou como os professores e professoras – e comunidade – têm construído suas respostas aos problemas enfrentados.

CNE/CEB nº 3/2012, Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; no Parecer CNE/CP nº 6/2014 e na Resolução CNE/CP nº 1/2015, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Nesse sentido, evidenciaremos, na próxima seção desta tese, como os/as professores/as de diferentes etnias vêm construindo experiências de alfabetização em uma perspectiva intercultural em escolas indígenas de ensino fundamental no estado de Rondônia.

4. EXPERIÊNCIAS E REPERCUSSÕES DA ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA

Nesta seção, evidenciamos uma discussão relacionada à alfabetização em uma perspectiva intercultural, a partir dos projetos de formação de professores indígenas (Programa IAMÁ e Projeto Açaí) de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, que foram fundamentais para a institucionalização da educação escolar indígena em Rondônia. Em seguida, apresentamos as pesquisas acadêmicas que conduzem de igual modo as discussões sobre experiências que envolvem o ler e escrever na perspectiva do povo Gavião-Ikolen (NEVES, 2009), Arara-Karo (NEVES, 2009); Suruí (NARAYKOPEGA SURUI, 2015), Amondawa (NUNES, 2018) e Zoró (ANTUNES, 2015), cuja contextualização é a respeito de experiências e práticas de alfabetização intercultural construídas em diferentes escolas indígenas e das políticas de formação para professores indígenas.

4.1 A alfabetização intercultural e os projetos de formação de professores indígenas em Rondônia

Em Rondônia, o processo de institucionalização da Educação Escolar Indígena data a partir de 1990, quando ocorreu em Vilhena, município do interior desse estado, o *I Encontro de Professores Indígenas do Estado de Rondônia*; tais professores foram reconhecidos pelo governo estadual como parte integrante da categoria profissional dos docentes, deixando de ser meros “monitores de educação” (VENERE, 2011). A partir desse importante feito quanto ao reconhecimento desses professores, a categoria profissional docente logo surge; especificamente em 1992, tem-se a primeira iniciativa que desencadeou um marco para a educação escolar indígena de Rondônia, com a implantação do Projeto de Formação de Professores Indígenas desenvolvido pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ)¹²³, em que foram

¹²³ Os pesquisadores do IAMÁ são antropólogos que trabalham com populações indígenas e tradicionais desde 1976. “De 1982 a 1987, realizaram avaliação independente do Componente Indígena e Ambiental do Programa Polonoeste, prevista pelo Banco Mundial e o governo brasileiro. A equipe se ampliou para educadores, médicos, economistas, antropólogos e advogados. Como consultores da **FIPE-USP**, a equipe analisou os impactos da BR-364 e dos projetos de colonização em mais de 60 comunidades indígenas, colaborando para a demarcação de diversas áreas indígenas de Rondônia e Mato Grosso e de outras regiões do país, assim como para o aprimoramento das políticas públicas e socioambientais. É uma associação livre, com total independência do Estado, de instituições religiosas ou políticas de qualquer natureza. Desde 1989, iniciou um projeto interinstitucional de Saúde e Educação Suruí e a construção do Centro de Treinamento, em Cacoal. Em 1992, o IAMÁ fundou uma sede administrativa na cidade de Ji-Paraná, Rondônia. Constitui-se em uma cooperativa, uma

realizados cursos¹²⁴ nas cidades de Cacoal e Ji-Paraná e nas áreas indígenas Igarapé Lourdes, Rio Branco e Zoró, capacitando 30 (trinta) professores indígenas (PNUD/PLANAFLORO, 1995).

O tema educação bilíngue e diferenciada em Rondônia e as discussões relacionadas à alfabetização em uma perspectiva intercultural ganharam força a partir da proposta e execução desse primeiro projeto de formação de professores indígenas, realizado em 1992, sob coordenação da antropóloga e professora-visitante Betty Mindlin do IAMÁ e do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). A formação foi destinada aos professores leigos indígenas de vários grupos de Rondônia e Mato Grosso, sob uma ótica completamente diversa da dos missionários.

De acordo com o professor e pesquisador Cristóvão Abrantes (2007, p. 51), “O IAMÁ foi a primeira instituição indigenista, não-governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia”. Aconteceu, em um primeiro momento, junto aos povos indígenas Arara e Gavião, situados na T.I. Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, e depois se estendeu a outros povos, a exemplo dos Zoró, *Suruí*, *Tupari*, *Makurap*, *Canoé*, *Kampé*, dentre outras etnias minoritárias habitantes da Terra Indígena Rio Branco, em Rondônia (REIS, 1998). “[...] o IAMÁ atuou em Rondônia até 1999, sempre em parceria com muitas outras instituições, influenciando de maneira marcante as atitudes relativas aos direitos indígenas” (LEONEL, 2001, p. 239).

Nessa mesma direção, Neves (2009, p. 267) ressalta aspectos inaugurais de atenção à docência intercultural, uma vez que a proposta desenvolvida pelo IAMÁ foi o “[...] primeiro projeto de formação docente em âmbito continuado que contribuiu para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico dos professores indígenas”.

No que se refere especificamente à alfabetização, a discussão no IAMÁ mobilizou muitas questões, dentre as quais: “Como deve acontecer a alfabetização nas aldeias indígenas em Rondônia? A partir da língua indígena? [...] Qual o sentido de se aprender a ler e escrever em sociedades sem práticas sociais de escrita? [...]”¹²⁵.

organização da sociedade civil, não governamental e sem fins lucrativos”. Disponível em: http://www.each.usp.br/iama/lama_-_Historico.html. Acesso em: 22 set. 2020.

¹²⁴ Foram realizados seis grandes cursos de 21 dias cada, reunindo todos os professores índios. As disciplinas eleitas para o curso foram Língua Indígena, Língua Portuguesa, Leitura, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Metodologia de Alfabetização e Metodologia de Ensino das disciplinas referidas e Metodologia de Ensino de Segunda Língua (PNUD/PLANAFLORO, 1995).

¹²⁵ Ibidem, p. 268.

O que essas perguntas sugerem? Que elementos diferenciadores elas apresentam em relação às propostas existentes? O IAMÁ com essa formação fez uma crítica contundente e uma aposta na capacidade da atuação indígena na educação formal, na época limitada à monitoria, uma espécie de ajudante de professor.

A proposta e atuação do programa IAMÁ em Rondônia foi de fundamental importância (ABRANTES, 2007; NEVES, 2009; VENERE, 2011), determinando a elaboração e materialização de um projeto de formação de professores em magistério indígena – Projeto Açaí¹²⁶, que foi regulamentado em 1998 pelo estado de Rondônia, por meio do Decreto 8.516. O Açaí desempenhou um papel fundamental em um momento histórico para a educação escolar indígena no estado (ABRANTES, 2007).

Assim, Rondônia assumiu sua responsabilidade no que se refere à formação de professores indígenas, dando início, em 1998, a um Programa de Formação de Professores, denominado Projeto Açaí¹²⁷, instituído pelo Decreto nº 8516/1998¹²⁸. Constituiu-se em um projeto governamental como política pública implementada para formação de professores indígenas em nível de magistério. Esse curso de magistério indígena foi desenvolvido para: “Habilitar em nível médio professores indígenas para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Foi resultado de lutas do movimento indígena por uma educação específica e de qualidade nas suas comunidades” (RONDÔNIA, 1998, *on-line*).

O Projeto Açaí foi instituído em 1998, porque anteriormente, ainda no ano de 1992, deu-se início ao processo de institucionalização da Educação Escolar Indígena em Rondônia, a partir de uma série de publicações legais que visavam assegurar, sobretudo, promover a organização da estrutura e de seu funcionamento no estado (ABRANTES, 2002). Uma dessas mobilizações foi a criação de um Núcleo Indígena que discutisse a pauta educação escolar indígena no âmbito das políticas públicas institucionalizadas no estado. Fomentaram-se diversas discussões sobre a educação escolar indígena e promoviam tomadas de decisões a respeito da escola, a partir da perspectiva do próprio movimento indígena (NEVES, 2009; ABRANTES, 2002).

¹²⁶ O Projeto Açaí – Magistério Indígena de Rondônia regulamentado pelo Decreto nº 8.516 de 1998 – foi resultado de lutas do movimento indígena por uma educação de qualidade nas suas comunidades.

¹²⁷ O curso é exclusivo para os “docentes em efetivo exercício de regência em sala, nas 04 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em reservas indígenas do Estado” (RONDÔNIA, 1998, *on-line*).

¹²⁸ RONDÔNIA. Decreto Estadual nº 8.516 de 15 de outubro de 1998. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em magistério Nível Médio. Rondônia, 1998.

Conforme destacam Neves, Gavião e Abrantes (2018, p. 90), o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO)¹²⁹, desde sua fundação em 1992, “tem atuado como coletivo educador e mobilizador dos direitos indígenas de forte característica intercultural a começar pelo formato de sua composição”.

O NEIRO se constituiu em um fórum de discussão composto por entidades¹³⁰ governamentais e não governamentais indigenistas e entidades indígenas. O seu objetivo foi discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a sua qualidade (ISIDORO, 2006). Inaugura-se uma nova fase da educação escolar indígena em Rondônia, pois “discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades” (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 92).

Esse núcleo foi composto por representantes indígenas e não indígenas. Tais entidades ou pessoas ligadas a elas já mantinham ou estavam estabelecendo algum tipo de atuação junto às populações indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018). Nesse sentido, o NEIRO, ao reunir essas entidades com as organizações indígenas, desenvolvia uma ação dialógica e mediadora, “[...] passando a ser um local importante para as deliberações sobre a educação escolar indígena, cumprindo um papel relevante no cenário da política educacional rondoniense” (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 93).

Em função de constantes reivindicações dos povos indígenas, diante das lutas e debates que permeavam o NEIRO, foram surgindo discussões em relação à necessidade de as escolas indígenas possuírem professores formados para atender às demandas e especificidades de cada aldeia. Ademais, as discussões sobre o

¹²⁹ “O Núcleo de Educação Indígena – NEIRO – é um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não governamentais indigenistas e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta” (ISIDORO, 2006, p. 89).

¹³⁰ As entidades que compunham o NEIRO nesse período eram: a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), a Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (SEDAM/RO), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), o Conselho de Missão entre Índios (COMIN) e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (VENERE, 2011). Embora o autor cita também a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON) como componente do NEIRO em 1992, verificamos que: “Em março de 1999, ocorreu o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, deliberando a criação da Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (Opiron) [...]” (ABRANTES, 2002 *apud* NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 92).

processo de alfabetização intercultural indígena seguiram no contexto do magistério indígena do Projeto Açaí¹³¹, com os professores indígenas de diferentes etnias. Em síntese, esse projeto foi incontestavelmente uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia.

Pautado nos princípios de uma educação intercultural, específica e diferenciada, o IAMÁ, assim como o Projeto Açaí, permitiu pensar na escola indígena como um conjunto de experiências de escolarização do professor indígena e suas experiências enquanto docente, de modo a pensar em atividades didático-pedagógicas propostas para a alfabetização bem próximas da realidade das crianças na aldeia e do contexto da comunidade indígena, sem desconsiderar as diferentes finalidades sociais e culturais da linguagem escrita e oral (Língua Indígena e Portuguesa). Como enfatiza o RCNEI: “[...] O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa” (BRASIL, 1994, p. 180).

Ainda de acordo com as orientações do RCNEI, em relação aos cursos de formação de professores, estes devem levar em consideração que: “Os sistemas de escrita são historicamente bastante recentes ou estão em fases muito iniciais de implantação nos contextos indígenas”; assim, devem permitir aos professores indígenas: “o acesso a informações que lhes permitam perceber que mudanças, adaptações e ajustes no sistema de escrita, quando necessários, são absolutamente naturais” (BRASIL, 1998, p. 151), de forma a considerar que:

[...] a história da escrita no mundo; exemplos concretos de que a escrita muda no tempo, de que há incongruências também na escrita do português e de outras línguas, de que a língua oral muda muito mais rapidamente do que a escrita e, finalmente, de que há variantes da língua oral que a escrita não representa. Essas informações poderão ajudar os professores indígenas a discutir e a vivenciar modificações na escrita de suas línguas com serenidade e competência (BRASIL, 1998 p. 151).

Qualquer que seja a situação envolvendo a alfabetização e a ortografia das línguas indígenas, os documentos orientadores, como o próprio RCNEI e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, enfatizam que esses aspectos devem ser discutidos com os professores indígenas, a fim de que possam tomar decisões

¹³¹ Para mais informações sobre o Projeto AÇAÍ, conferir as produções de Abrantes (2002; 2014); Venere (2011).

adequadas por meio dos canais decisórios de suas próprias culturas, devendo também considerar o contexto e demandas vivenciadas pelas diferentes sociedades indígenas.

Desse modo, tendo em vista o documento anterior à LDBEN de 1996, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, MEC, 1994), com base na própria Constituição Federal de 1988, entende-se que o processo de alfabetização no interior da educação escolar indígena deve “[...] ser compreendido como um trabalho amplo de construção de relações com a sociedade não indígena, fundamentalmente por meio dos atos de ler e escrever, vivenciado pelas sociedades indígenas”, o que efetivamente entendemos “como evidência de um projeto de alfabetização intercultural” (NEVES, 2009, p. 204).

Nesse sentido, tanto o programa IAMÁ (embora anterior à legislação e finito) quanto o Projeto Açaí apontaram para a mesma direção dos princípios da educação escolar indígena estabelecidos na Constituição Federal de 1988, das orientações do RCNEI e das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, lançando possibilidades futuras para a continuidade da formação desses professores com a finalidade de atender às demandas das escolas indígenas de suas comunidades em Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, em razão da situação do pós-contato.

Tempos depois, os professores indígenas egressos do magistério indígena do Projeto Açaí passaram, então, a demandar políticas de continuação na formação docente em nível superior. Como possibilidade, vislumbraram um curso na única universidade pública do estado de Rondônia. Em 2006, após a certificação dos egressos do Projeto Açaí, estes reivindicavam, efetivamente, junto à Universidade Federal de Rondônia, a abertura de um curso de Licenciatura para habilitá-los e atender às demandas da comunidade no que se refere à continuidade do ensino fundamental e médio (RONDÔNIA, 2008).

Nessa ocasião, iniciam-se novas discussões e reuniões, tendo como pauta a elaboração da proposta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), proposta pedagógica do curso de graduação em licenciatura intercultural na UNIR; à época, participaram diferentes representantes de entidades, instituições de referências e colaboradoras juntamente com as organizações indígenas, como a *Padereéhj*, NEIRO e OPIRON¹³²,

¹³² Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON).

professores e professoras da UNIR, lideranças, estudantes indígenas, além de pesquisadores/pesquisadoras da temática (RONDÔNIA, 2007)¹³³.

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR, *Campus* de Ji-Paraná, foi criado em 2008¹³⁴ no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do Ministério da Educação (MEC), com base na política de direitos, no diálogo com os movimentos indígenas e indigenistas e considerando a pauta formativa da instituição (UNIR, 2010).

A aprovação do curso foi um passo importante para a educação intercultural, “[...] pois foi quando finalmente a UNIR reconheceu a presença dos povos originários na grade de seus cursos”, conforme assinalam Neves, Gavião e Abrantes (2018, p. 114). A esse respeito, os autores sublinham que o NEIRO teve um papel importante para as políticas públicas educacionais diferenciadas à formação para professores e professoras indígenas em Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, “[...] seja porque criou mecanismos de visibilidade junto ao poder público, seja porque contribuiu na elaboração dos projetos em perspectivas diferenciadas, tanto o Projeto Açaí como a Licenciatura Intercultural” (NEVES; GAVIÃO; ABRANTES, 2018, p. 119)¹³⁵.

A pesquisa científica inaugural que socializa as experiências de alfabetização na perspectiva da cultura escrita, no contexto indígena em Rondônia, é de autoria da professora pesquisadora Josélia Gomes Neves (2009), resultado de sua tese de doutoramento. O estudo analisou as experiências de alfabetização que ocorrem entre os Arara Karo e Gavião Ikolen. Na pesquisa, a autora fez uma profunda reflexão sobre as concepções que deslocam a preocupação do como se ensina para o como se aprende, em uma perspectiva que se aproxima da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro.

Vale ressaltar, portanto, que, nos últimos anos na Licenciatura intercultural, bem como no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (Linha de pesquisa *Antropologia & Cultura Escrita*), este objeto de estudo (alfabetização intercultural) tem conjugado a temática com maior ênfase em propostas de pesquisas por parte de professores/pesquisadores e estudantes indígenas de projetos de iniciação científica. A título de exemplo, elencamos os últimos projetos cujos bolsistas foram estudantes

¹³³ Para mais informações, acesse o site do DEINTER/UNIR. Disponível em: http://www.deinter.unir.br/uploads/87443803/arquivos/PPC_intercultural_2008_446779189.pdf.

¹³⁴ No dia 18 de novembro de 2008, o Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) da UNIR, por meio da Resolução 198, aprovou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

¹³⁵ Tellus, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 89-121, maio/ago. 2018.

indígenas: Claudinei Xirxirahv Gavião (Ciclo PIBIC Af – 2015/2016)¹³⁶, Sandro I Ap Zoró (Ciclo PIBIC 2018/2019)¹³⁷ e Alberto Júnior Ihv Kuhj Gavião (Ciclo PIBIC/CNPq – 2018/2019)¹³⁸.

Os projetos mencionados foram desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC/CNPq – Af¹³⁹) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid – Diversidade).

Os dois últimos ciclos de vigência dos projetos (PIBIC/CNPq e PIBIC Af) se desdobraram em planos de trabalhos que consistiam na investigação de como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola indígena *Ikolen* e *Pangyjej*, a partir da prática pedagógica produzida na escola na aldeia aliada à análise documental dos cadernos escolares das crianças em processo de alfabetização inicial.

Referente ao PIBID/Diversidade, em sua vigência (2015 a 2018), o programa contemplou mais de 25 escolas indígenas de diferentes grupos¹⁴⁰ no âmbito da Licenciatura intercultural, sob coordenação do professor e pesquisador Cristóvão Abrantes. O programa teve como delimitação o levantamento sociolinguístico, práticas de oralidade e escrita em língua indígena e língua portuguesa na escola e na comunidade, aliadas às discussões e instrumentalização aos estudantes indígenas, além de bolsistas e suas comunidades para a sistematização do currículo e do PPP das escolas indígenas.

Tais projetos têm procurado desenvolver essa discussão a partir da prática do fazer pedagógico dos professores indígenas, ampliando a discussão da concepção que desloca a preocupação do como se ensina para o como se aprende na aldeia. É

¹³⁶ GAVIÃO, Claudinei X.I.; SAMPAIO, Vanúbia. S. **Processo de Aquisição da Língua Escrita na Escola Indígena Gavião-Ikolen**: um estudo a partir da análise dos cadernos das crianças indígenas e entrevistas com os docentes. In: XXV Seminário Final do Pibic – Ciclo 2015-2016. ISSN: 1982-7857 (On-line), Vol. 15. Edição Especial. 2016, Ji-Paraná.

¹³⁷ ZORO, S. I.; NEVES, Josélia Gomes. **Alfabetização Intercultural a partir dos cadernos escolares**: Qual é o percurso da aprendizagem da cultura escrita na aldeia? In: XXVIII Seminário Final do Pibic – Ciclo 2018-2019, 2020, Ji-Paraná.

¹³⁸ GAVIÃO, A. I.; NEVES, Josélia Gomes. **Alfabetização Intercultural na escola Gavião-Ikolen**: quando os cadernos falam... In: XXVIII Seminário Final do Pibic – Ciclo 2018-2019, 2020, Ji-Paraná.

¹³⁹ Dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas. Concessão de bolsa de iniciação científica do CNPq.

¹⁴⁰ Em 2015 a 2018, atenderam às seguintes etnias: Karitiana, Kaxarari, Oro Waram Xijein, Cinta Larga, Canoé Macurap, Tupari, Oro Nao', Arara, Suruí, Negarotê, Sabanês, Gavião, Migueleno, Puruborá, Wajuru, Massaká, Arikapu, Aruak, Jabuti, Aikanã, Cao Oro Waje, Mamaindê, Cujubim, Oro Win, Oro Mon, Cabixi, Oro Eo e OroWa e Zoró.

interessante destacar que, assim como a escola, a escrita [alfabética] é um fenômeno recente, um instrumento de conquista recente dos povos indígenas.

Na subseção a seguir, apresentaremos pesquisas acadêmicas que conduzem de igual modo as discussões sobre experiências que envolvem o ler e escrever na perspectiva do povo Gavião-Ikolen (NEVES, 2009), Arara-Karo (NEVES, 2009), Suruí *Paiter* (NARAYKOPEGA SURUI, 2015), Amondawa (NUNES, 2018) e Zoró (ANTUNES, 2015).

4.2 Estudos acadêmicos sobre a alfabetização intercultural: a aquisição da linguagem escrita na perspectiva dos povos *Arara-Karo*, *Gavião-Ikolen*, *Zoró Pangÿjej* e *Suruí-Paiter* e *Amondawa*

4.2.1 A aquisição da Cultura Escrita junto à etnia *Gavião-Ikolen* e *Arara-Karo*

O estudo realizado pela pesquisadora Josélia Gomes Neves resultou em um trabalho inédito. Sua pesquisa de doutoramento defendida em 2009 buscou investigar e documentar o processo de aquisição e apropriação da cultura escrita na Terra Indígena Igarapé Lourdes junto às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen e a sua relação com a oralidade.

Discutiremos, nesta subseção, apenas algumas reflexões sobre a alfabetização Arara-Karo e Gavião Ikolen, tendo em vista o recorte da atual pesquisa.

Nas próprias palavras da autora, a história de alfabetização das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen “[...] disponibiliza importantes elementos para a compreensão do processo de aquisição da cultura escrita, que coincide com o início da própria história da Educação Escolar Indígena, junto a estas sociedades étnicas” (NEVES, 2009, p. 252).

Os *Ikolen* têm uma história marcada pela presença e atuação dos missionários na aldeia. A aprendizagem da língua escrita acontecia por meio da cartilha na língua indígena produzida pelos próprios missionários. “À medida que descrevia e analisava a língua Gavião, o missionário, ia também ministrando aulas de alfabetização na língua materna, para o pequeno grupo de homens que já falavam português” (NEVES, 2009, p. 252).

A pesquisadora, com base nos registros e narrativas docentes, ilustra, ao que tudo indica, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos Gavião foi simultâneo: aprender a ler e escrever em português e a falar o português.

Os relatos evidenciam que o processo de alfabetização e de escolarização dos Gavião-Ikolen ocorria em um longo período – estimamos que em cerca de três anos, a alfabetização, em razão da língua portuguesa ser quase que estrangeira para o meio indígena nesta época, além da rotatividade docente. A não aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa levava os alunos e alunas indígenas a desanimarem frente à frágil concepção que tinham de escola na época¹⁴¹.

Hoje, o processo de alfabetização e de escolarização entre os *Ikolen* e *Karo* é orientado pelos próprios docentes indígenas (NEVES, 2009). O prosseguimento das atividades da alfabetização na T.I. Igarapé Lourdes atualmente é marcado por uma série de notações que enfatizam o alfabeto – destacando consoantes e vogais.

A aprendizagem da língua escrita entre os Arara-Karo se inicia com o estudo do alfabeto em língua materna e, posteriormente, vai revezando para o alfabeto em língua portuguesa, envolvendo leituras e cópias, como também o destaque das letras (NEVES, 2009).

Já na etnia Gavião-*Ikolen*, a alfabetização começa exclusivamente na língua indígena a partir da cartilha elaborada pelos missionários; além disso, envolve: a formação de palavras a partir do alfabeto móvel: escritas dos nomes dos colegas do mesmo grupo com o alfabeto móvel; escritas na língua materna, caso do Gavião *Ikolen*: *vása (anta)*, *vavó (jacaré)*, *nekó (onça)*, *baj (cobra)*; completar palavras na língua materna (NEVES, 2009).

São diversas atividades que propiciam o acesso ao estudo do alfabeto envolvendo desenho, recorte de letras, pintura e colagem, em relação ao cotidiano do educando: “pintar as vogais das palavras: / “macaco, boi, burro, galinha, galo, anta, porco, tatu, onça, garça, pato”; recorte de figuras que iniciam com a letra B: “banana, bola, boné”, dentre outras” (NEVES, 2009, p. 278).

No que tange à produção de desenhos, durante a aprendizagem da língua escrita, eles envolvem aspectos da cultura indígena, como o que é utilizado em festas, por exemplo, roupas e artesanatos. Há, também, desenhos de animais domesticados da aldeia¹⁴².

Outra marca percebida pela pesquisadora, durante o processo nas elaborações dos discentes da T.I. Igarapé Lourdes, trata-se das escritas inspiradas no cotidiano, demonstrando as aproximações entre a escola e o mundo da aldeia. No esforço e nas

¹⁴¹ (Idem, p. 259).

¹⁴² (Idem, 2009)

tentativas de compreender a leitura e a escrita em língua portuguesa e na língua indígena, os/as alunos/as da T. I. Igarapé Lourdes escreve pequenas narrativas que dialogam com o seu cotidiano.



Figura 22 - Ilustração de escritas de crianças *Ikolen*. T.I. Igarapé Lourdes. Ji-Paraná-RO. Créditos: Neves (2009).

Na etnia Gavião-Ikolen, as práticas bilíngues se manifestam em materiais de leituras elaborados em perspectiva intercultural pelos professores indígenas.

As atividades bilíngues em língua Arara-Karo se manifestam desde o início da alfabetização, segundo a autora, inicialmente por intermédio de estudos dos alfabetos, depois dos textos, listas de palavras, leituras de letras iniciais ou que compõem os nomes dos alunos e animais da aldeia, plantas (NEVES, 2009).

As escritas em língua portuguesa, em ambas as etnias, partem da leitura do alfabeto da língua portuguesa: leitura de nomes dos crachás; escrita de nomes das frutas a partir do alfabeto móvel. Desenhos conforme a preferência dos/as alunos/as, acompanhados ou não de escrita do nome da ilustração; escritas de palavras que conhecem com o alfabeto móvel e as listas (NEVES, 2009).

A partir da escrita na lousa de palavras em língua portuguesa, realizam a leitura e circulam as letras iniciais, como também propõem a formação de palavras em língua materna, circulando a letra trabalhada posteriormente. Feito isto, partem para a criação de pequenos textos em língua materna, em forma de listas de palavras que envolvem nomes de animais, frutos, como também produções de textos em língua portuguesa a partir de perguntas elaboradas pelos docentes (NEVES, 2009, p. 285).

O trabalho de análise, a partir desses documentos, evidenciou que, do ponto de vista didático-metodológico, ao longo do trabalho desenvolvido na alfabetização, os professores e as professoras tanto Arara *Karo* como Gavião *Ikolen* procuram levar em consideração os saberes que os alunos e as alunas já dispõem (NEVES, 2009).

Esses mesmos docentes que atuam na alfabetização têm compreensão da “[...] importância da oralidade, principalmente em função de sua vasta experiência oral enquanto grupo étnico [...] oralidade torna-se um importante instrumento pedagógico a favor da aprendizagem discente” (NEVES, 2009, p. 291). Assim, entendemos que essa oralidade é um instrumento pedagógico a favor da aprendizagem.

Na alfabetização das duas etnias, o currículo envolve o estudo das “línguas – portuguesa e indígena/materna, arte, história, geografia, ciências, educação física, matemática [...] conteúdos envolvendo temas relacionados ao meio ambiente” (NEVES, 2009, p 289). Os elementos constantes nestes registros apontam para a construção de um currículo intercultural, como a valorização da oralidade, o trabalho interdisciplinar que considera contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Tais experiências de alfabetização constituem um importante ponto de partida para pensar sua repercussão nos processos formativos da leitura e da escrita nas aldeias. Isso sugere a importância dos eventos de formação docente em âmbito inicial e continuado (IAMÁ, Projeto Açaí e curso de graduação em Licenciatura Intercultural) que, de algum modo, contribui, aperfeiçoa e dá visibilidade ao fazer pedagógico do/a professor/a indígena que constrói sua trajetória, elabora suas estratégias e sustenta sua prática docente na escola indígena.

4.2.2 Experiências do processo atual de alfabetização intercultural Suruí *Paiter*

Outra experiência de alfabetização intercultural se refere às crianças Paiter Suruí, habitantes da Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Rondônia, que foi sistematizada em uma pesquisa¹⁴³ inédita pelo professor e pesquisador indígena Naraykopega Suruí, em 2015.

¹⁴³ Monografia de graduação intitulada “Alfabetização Intercultural Paiter Suruí: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita”, sob orientação da Profa.Dra. Josélia Gomes Neves, defendida no ano de 2015, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – DEINTER/UNIR.

Os Paiter, da aldeia Tikã e Lobó, hoje ensinam as crianças inicialmente em casa por meio dos saberes orais com ênfase na prática e na cultura tradicional. Posteriormente, a escola assume essa responsabilidade na parte do ensino formal, contribuindo nas aprendizagens da escrita/leitura na língua Paiter e na língua portuguesa.

O professor Naraykopega evidenciou, a partir de suas experiências, que o início do desenvolvimento de atividades com as crianças no contexto escolar envolve os conhecimentos de seu convívio na aldeia, com a produção de atividades escritas na língua indígena *Paiter*. Envolve, também, a elaboração de conteúdos com desenhos, a partir de referências, como os artesanatos produzidos, os animais e objetos que as crianças conhecem.

Os professores e as crianças contam com a ajuda dos sabedores na aldeia para ampliar o conhecimento a respeito da história *Paiter*.



Imagem – Arquivo Naraykopega Suruí (2015)



Imagem 24 – Atividade desenhos e palavras na língua Paiter
Crédito: Naraykopega Suruí (2015)

Figura 23 e 24. Atividades e escrita de criança Paiter Suruí na escola indígena. T.I. Sete de Setembro. Cacoal/RO. Créditos: NarayKopega (2015).

Descreveu, ademais, o processo de aprendizagem da língua escrita, a partir do trabalho desenvolvido pela professora indígena Motira Suruí e Garixamã Suruí; ambos são professores que acumulam entre 15 a 25 anos de experiências, assim como o próprio professor NarayKopega.

A professora Motira e Garixamã iniciam o processo com atividades diversas em língua Paiter e, posteriormente, em língua portuguesa, utilizando o alfabeto móvel, cobrir letras e palavras pontilhadas, jogo de letras, leituras em grupo, individual e produção de textos, tudo por meio do desenho e cópias dos nomes.

Evidencia-se, também, que o trabalho pedagógico na sala de aula envolve atividades tanto da chamada alfabetização empirista (palavras com pontilhados para os alunos cobrirem com o lápis, o desenho da forma das letras e produção de frases) como construtivista (uso de alfabeto móvel, jogo de letras e leituras em grupo e individual e desenhos livres) (NARAYKOPEGA, 2015).

Já Naraykopega Suruí desenvolve seu trabalho pedagógico no início desse processo com atividades com foco no alfabeto *Paiter*, realizando a leitura do alfabeto fixo e móvel todos os dias em grupo e individual, pois considera de suma importância que as crianças saibam identificar as letras da língua materna. As atividades com o uso do alfabeto *Paiter* envolvem o jogo da memória ilustrativa, montagem de nomes das crianças, identificação da primeira letra do nome de uma pessoa, animais, rios, aldeias, plantas, artesanato, cidades e objetos¹⁴⁴.

Há atividades de identificação das letras iniciais dos nomes das crianças e dos objetos da arte indígena, que consistem em circular, pintar e dizer oralmente a respectiva letra. Há também uma lista de nomes das crianças fixada na parede com destaque na letra inicial, para que possam conhecer as letras, fazer comparações dos nomes e perceber a diferença das quantidades de letras dos nomes (NARAYKOPEGA, 2015, p. 34).

Os resultados da pesquisa permitem compreender que, desde muito tempo, os indígenas *Paiter* Suruí desenvolvem modos próprios de ensinar a língua para seus filhos e filhas. Esses conhecimentos aparecem com frequência na prática social, resultando em múltiplos registros que, se antes eram só orais, agora também passam a fazer parte da cultura escrita e da história do Povo *Paiter* Suruí como elementos de sua atual identidade. O processo acontece em uma perspectiva de alfabetização intercultural.

4.2.3 Experiência de alfabetização entre Zoró *Pangyjej* no contexto urbano da APIZ: um estudo de caso

A acadêmica Karol Antunes do curso de Pedagogia da UNIR, *Campus* Ji-Paraná, produziu sua monografia a partir de uma pesquisa no ano de 2015¹⁴⁵, que objetivou investigar o processo de alfabetização inicial (aquisição da leitura e da escrita) entre estudantes indígenas Zoró *Pangyjej*, da escola Tamali Syn, Anexo – I,

¹⁴⁴ (Idem, 2015)

¹⁴⁵ TCC de graduação produzido sob orientação da docente Dra. Josélia Neves e coorientado pela docente Ma. Vanúbia Sampaio dos Santos.

localizada nas dependências da Associação do Povo Indígena Zoró *Pangyjej* (APIZ), área urbana do município de Ji-Paraná.

Antunes (2015) descreve que o processo de aprendizagem da língua escrita se inicia com atividades de cópia e memorização envolvendo a escrita do alfabeto em língua *Pangyjej*, apresentação das vogais tanto em língua materna quanto em portuguesa. Há, também, escrita em língua materna de texto de narrativas sobre o cotidiano da aldeia, seguido da tradução, escrita dos nomes de animais acompanhados do desenho, cópias de sílabas e de listas de nomes de animais, frutas e objetos em língua materna.

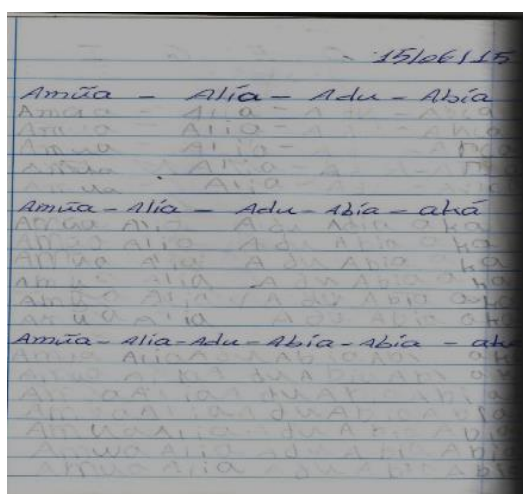


Figura 25. Ilustração de escrita de criança Zoró. APIZ. Fonte: Antunes (2015).

Desde o início do processo de alfabetização, as atividades são bilíngues, desenvolvidas em língua materna e língua portuguesa, envolvendo o estudo dos dois alfabetos, atividades de multiplicação, adição, tradução de palavras e frases na língua indígena para a língua portuguesa. O uso das duas línguas no processo de alfabetização faz parte da política linguística definida pela comunidade como meio de valorização para evitar que a língua materna deixe de ser falada.

4.2.4 Experiências atuais de alfabetização entre os *Amondawa*

O povo *Amondawa* vive na T.I. Uru Eu Wau Wau, em Rondônia, onde também habitam outros povos de língua *Kawahib*, família Tupi Guarani do tronco Tupi¹⁴⁶, que foram contatados na década de 1980. Poucos anos após o contato, esse povo

¹⁴⁶ (SILVA, 2000 *apud* ANASTASSIOY, 2013, p. 36).

vivenciou algumas experiências escolares, com aulas ministradas por professores não indígenas.

A acadêmica do curso de Pedagogia Franciele Nunes desenvolveu, no ano de 2018, uma pesquisa que objetivou investigar e documentar como ocorre o processo de Alfabetização Intercultural das crianças indígenas Amondawa na perspectiva de um docente dessa etnia, considerada, na época, de contato recente.

Ao retomar às experiências escolares iniciais desse povo indígena de tradição ágrafa, por meio dos arquivos memoriais de um dos primeiros professores indígenas alfabetizadores do Povo, Arikan Amondawa, Nunes (2018) pôde sistematizar como acontece a alfabetização intercultural, tendo como ponto de partida principal a narrativa docente. Para complementar as informações, adotou a pesquisa documental por intermédio de análises de um material didático, “Amondawa: leitura e produção de textos – Livro 1”, utilizado, na época, pelo Professor Arikan; e os cadernos escolares do ano de 2018, com vistas a estabelecer um breve perfil comparativo do andamento do processo de construção da língua escrita na atualidade.

A narrativa docente indígena contribuiu para que a acadêmica Franciele Nunes (2018) pudesse entender como ocorreu esse processo educativo poucos anos após-contato. Assim, a pesquisadora, a partir do estudo sobre o processo de Alfabetização Intercultural *Amondawa*, registrou, por meio dos documentos e relatórios oficiais, bem como a narrativa do primeiro professor indígena do povo Amondawa, que as experiências dessa sociedade, envolvendo o ler e o escrever tanto em língua materna quanto em língua portuguesa, são recentes, tendo menos de 20 (vinte) anos esse encontro com a língua escrita.

A pesquisadora ilustra que, atualmente, a alfabetização no contexto *Amondawa* se inicia com ênfase na repetição de palavras e letras. Conforme análise dos cadernos obtidos, a autora pôde visualizar que o professor escreve o nome da criança e, posteriormente, as vogais em língua portuguesa, deixando espaços para, em seguida, a criança escrever várias vezes a mesma escrita.

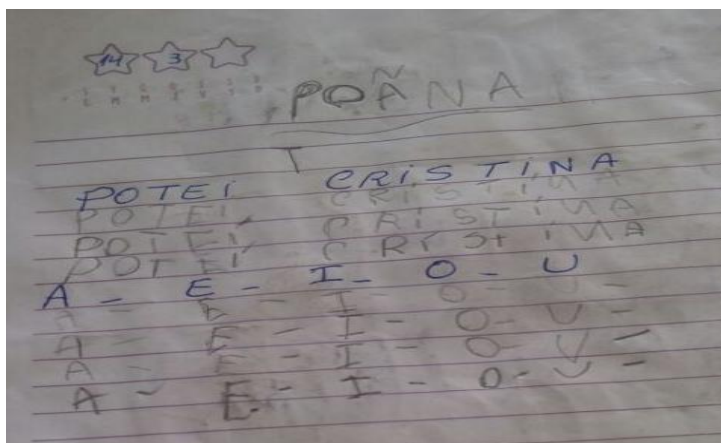


Figura 26. Escritas de criança Amondawa. T.I. Uru Eu Wau Wau. Fonte: Nunes (2018).

A atividade desenvolvida com ênfase no estudo das vogais e dos encontros vocálicos foi escrita pela docente e, posteriormente, a criança realizou a cópia. A autora registra que foram encontrados vários exemplos de atividades que exploram a leitura no decorrer desse processo. Observou, no modelo a seguir, uma atividade que trabalha a ordem alfabética, associando o estudo do alfabeto à letra inicial de palavras, por intermédio do recorte e colagem com diferentes figuras de animais para colorir.

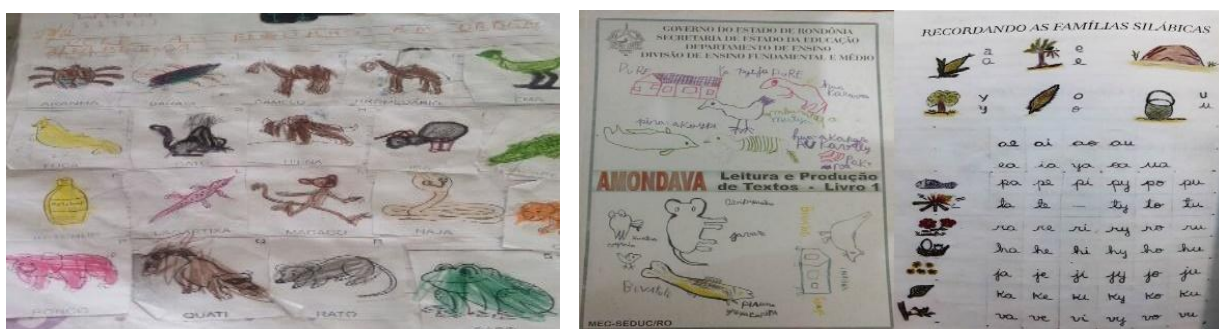


Figura 27 e 28. Atividades e escritas na escola indígena do povo Amondawa da T.I. Uru Eu Wau Wau. Fonte: Nunes (2018).

Por intermédios das atividades evidenciadas nos cadernos escolares dos alunos e das alunas do ano de 2018, a pesquisadora conclui que os ensaios iniciais com a leitura e escrita em língua portuguesa começam com a exploração do alfabeto com recortes, colagens, cópias de letras e palavras, identificação de letras iniciais e produções escritas de listas de palavras.

Atividades estas que exploram alguns vestígios do universo local dos alunos e das alunas, como listas de animais (NUNES, 2018). A prática educativa expressa nos

cadernos escolares, atualmente, evidencia vestígios de um modelo de alfabetização embasado em uma perspectiva empirista, como cobrir pontilhados de letras e palavras, bem como repeti-las. Todavia, vemos que, em outros momentos, as atividades tinham fundamentos na concepção construtivista, em que os aprendizes se tornavam sujeitos do processo, produzindo e organizando escritas (NUNES, 2018).

Nunes (2018) aclarou elementos importantes a partir da narrativa do professor indígena Arikan *Amondawa*. As atividades propostas por ele são voltadas para a língua materna; iniciam-se sempre com exercícios relacionados ao próprio nome dos estudantes.

Segundo Arikan, em sua prática educativa, teve de dividir o trabalho de alfabetização com um professor não indígena, que ficou responsável por alfabetizar em língua portuguesa, enquanto ele alfabetizava na língua indígena *Amondawa* e utilizava, em sala de aula, o material didático de alfabetização bilíngue *Amondawa*, elaborado por Sampaio (1998) em colaboração com os indígenas que contribuíram com suas narrativas. O referido livro¹⁴⁷ apresenta variadas atividades de leitura e escrita (NUNES, 2018).

Durante a entrevista, Arikan cita exemplos de como trabalhar atividades de alfabetização em sala de aula que envolvem aspectos da cultura indígena, abrangendo as atividades econômicas, como é o caso da colheita da castanha. De início, ele sugere a escrita do título do texto, com a palavra “castanha”, e depois vai explicando passo a passo como acontece a colheita, produzindo um texto junto com as crianças, acompanhado do desenho.

Ela vai escrever na língua, vai falar assim, a gente vai tirar a castanha hoje. É época de castanha né! Vai cortar, é vai tirar, vai amontoar, as pessoas que vai trabalhar lá, tem um monte de gente que vai né. Vai escrever, né! Vai amontoar, vai fazer paineiro, uma escrita longa. [...] depois que terminar de ler, pedir a eles que desenhar a castanha, ou ele fazendo o paineiro por exemplo né! A gente gosta mais de fazer os paineiro né, pra carregar [...] (ARIKAN AMONDAWA, 2018 *apud* NUNES, 2018, p. 59).

É possível afirmar que o eixo da dinâmica social pós-contato é, no caso dos *Amondawa*, povo de contato recente com a escrita, a necessidade de dominar duas

¹⁴⁷ Utilizamos, aqui, alguns fragmentos de atividades para análise encontradas no livro de alfabetização *Amondawa*, produzido no ano de 1998.

ordens de sistemas: a lei tradicional própria e a lei do não indígena. Nesse sentido, o grande instrumento simbólico para operar esse trânsito é a língua.

Ao ter em vista que a explicação para a preferência de língua indígena revela atitudes afetivas, é possível reunir os argumentos de língua que aprendeu primeiro, isto é, a língua do processo de alfabetização, língua mais fácil de falar, nossa língua, língua de situações comunicativas na aldeia, nosso costume, o que expressa, aí, um vínculo da língua/identidade.

Os Zoró *Pangyjej*, bem como os demais grupos indígenas, compartilham e partem da visão da sociedade dominante como um conjunto fundamentado na cultura escrita. Para além de ser tomada como imposição, descobrem-se na leitura e escrita chaves para acessar a compreensão e conhecimento do mundo e da cultura do não índio.

Situações diversas, como conhecer, enfrentar os desafios e novas demandas e lutas, podem ser encaradas também pelo acesso e domínio da leitura e da escrita como uma estratégia de defesa e para resolver as dificuldades impostas pela situação pós-contato.

Nesse sentido, é possível observar que as crianças que pertencem ao povo Gavião, Arara, Amondawa e Zoró têm em comum o fato de que, ao chegarem à escola, são monolíngues em Língua Indígena, comunicam-se entre si em suas línguas. As preferências linguísticas para as funções da leitura e da escrita, como ficou evidenciado, ocorrem pela manutenção do uso de LI; no entanto, em muitas situações em sala de aula, a escolha pelo bilinguismo é alterada.

Portanto, os estudos sistematizados por pesquisadores indígenas e não indígenas (NARAYKOPEGA, 2015; ANTUNES, 2015; NUNES, 2018; NEVES; 2009) possibilitaram não somente o conhecimento sobre as experiências de alfabetização construídas na perspectiva do docente indígena acerca do processo de alfabetização, mas também a efetivar a apropriação da escrita pelas crianças indígenas das etnias Arara, Gavião, Zoró, Suruí e Amondawa.

Em consideração ao que foi apresentado até aqui, concluímos que a implementação de políticas educativas interculturais e de formação docente em âmbito inicial e continuado de professores indígenas contribui para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico. As ações do movimento dos professores indígenas evidenciam o papel importante para as políticas públicas educacionais diferenciadas.

Em suma, os diferentes eventos de formação docente indígena em Rondônia: IAMÁ, posteriormente, o curso de magistério em nível médio, o Projeto Açaí (1998) e o curso de graduação, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2008), evidenciam a importância dos novos movimentos sociais no contexto intercultural indígena da Amazônia na tematização e redefinição de políticas para a consolidação dos direitos legais da política pública de educação escolar indígena específica e diferenciada.

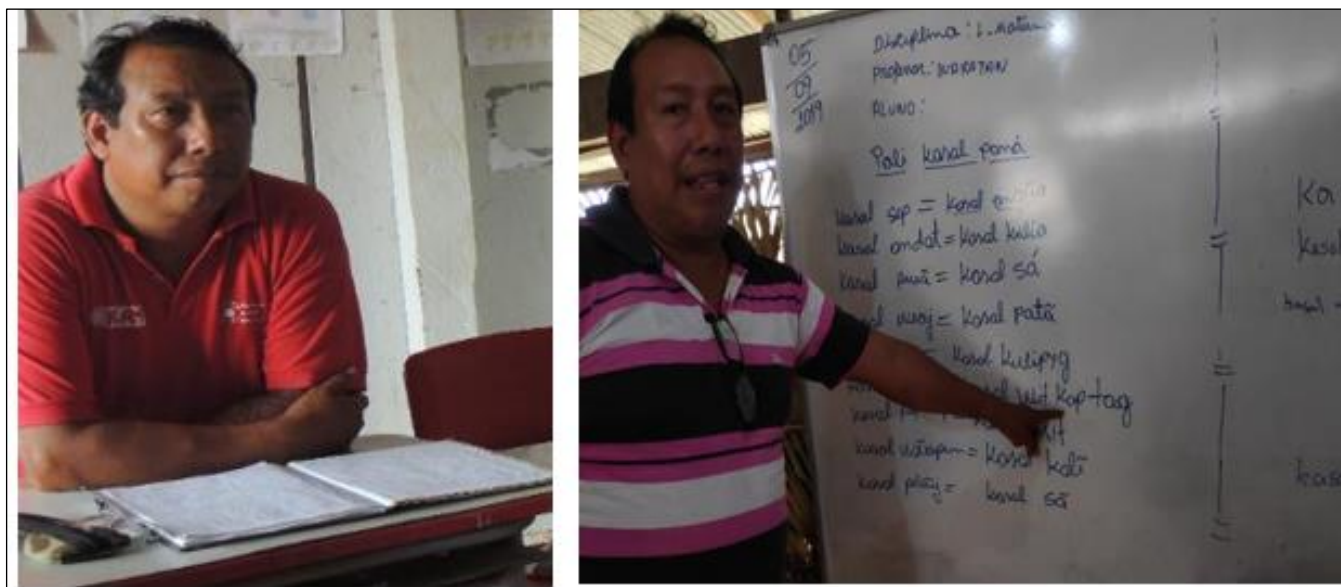
5. O SURGIMENTO DA ESCOLA E ESCRITA NA TERRA INDÍGENA ZORÓ

Nesta seção, evidenciaremos, a partir da narrativa do primeiro professor indígena Edilson *Waratan* Zoró, a história e surgimento da escola e escrita na T.I. Zoró. O professor se responsabilizou ainda muito cedo pelo ensino formal das primeiras letras e numerais para os demais parentes quando retornou à Terra Indígena de seu povo. *Waratan* apresenta, apoiado em sua memória, as experiências de ser alfabetizado em uma língua que não era falante e no contexto indígena que não era o seu. Relata as dificuldades e os desafios de alfabetizar em condições de extrema insuficiência, estrutura física de uma escola, formação, recurso didático, condições materiais, apoio e acompanhamento pedagógico.

Ainda nesta seção, destacamos, com base na pesquisa e análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Educação Básica Intercultural Específica Zoró, os anseios, as necessidades, as formas próprias de pensar a escola, a sua organização curricular e a participação dos/as sabedores/as como orientadores/as da cultura na escola. Assim, constituindo-se uma educação escolar diferenciada que respeita as particularidades linguístico-cultural e os etnoconhecimentos. Esses esforços são vistos nos diferentes momentos de trabalho de construção do PPP Zoró pela participação coletiva da comunidade enquanto protagonista, como veremos a seguir.

5.1 A escola entre os Zoró: memórias e narrativas do primeiro professor indígena

A passagem de uma sociedade ágrafa para os primeiros passos da alfabetização traz evidentemente problemas de ordem cultural, linguística, pedagógica e didática. Todo esse processo – já muito complexo em si mesmo – não só não é neutro, mas afirma-se como processo fundamentalmente político (MYKY, Relatório de 1982, *apud* MELIÁ, 1989, p. 10).



Fotos 18 e 19. Imagens do professor indígena Edilson Waratan Zoró. Escola Zawã Kej Alakit. Aldeia Zawã Kej. Junho de 2018 e outubro de 2019. Acervo da Pesquisadora.

É importante falar a respeito da educação escolar entre os Zoró Pangȳjej, bem como destacar que tiveram uma trajetória diferente dos demais povos indígenas em relação ao surgimento da escola e da construção da escrita.

Ouvir e registrar a partir de narrativas é essencial para verificar experiências, histórias, angústias e preocupações do primeiro professor como uma necessidade para compor a tessitura que evidencia uma trajetória de luta do povo por uma educação escolar indígena, cuja experiência levou a buscar uma educação diferenciada e intercultural.

É nessa história narrada por Waratan que são evidenciadas as formas como têm sido ressignificadas ao longo dos tempos de contato as práticas pedagógicas, historicamente, presentes na comunidade.

Sabe-se que a educação escolar, na maioria das comunidades indígenas do território brasileiro, aconteceu por meio dos trabalhos realizados pelos missionários, ligados às entidades de cunho religioso, dentre elas, os indígenas da região amazônica. Compartilham das mesmas experiências outros povos, em especial os indígenas da família linguística Tupi Mondé, a exemplo dos povos Gavião, Suruí e Cinta Larga. Entretanto, são uma exceção, pois os Pangȳjej foram um dos últimos do grupo pertencente ao tronco linguístico Tupi Mondé a serem contatados pela equipe da FUNAI.

A trajetória de escolarização no contexto indígena Zoró é diferente. Surgiu por meio do professor indígena Waratan; a história dele se confunde com a própria história

da educação escolar de seu povo. Ele foi o primeiro indígena do povo a ser escolarizado, foi alfabetizado no contexto indígena do Ikolen Gavião na aldeia Ikolen, Terra Indígena Igarapé Lourdes.

Para situarmos um pouco essa história, é interessante destacar que a escrita Zoró é recente, já que são povos de tradição oral, assim como os diferentes povos indígenas que ainda sobrevivem. Conheceram o código escrito em razão da situação de contato com a sociedade não indígena, até então não era uma preocupação, tampouco uma necessidade daquelas sociedades ágrafas à apropriação da linguagem escrita. O professor *Waratan* tem uma história que marca esse processo de construção da escrita, quando alfabetizado ainda criança, com aproximadamente nove anos de idade, junto ao povo indígena *Ikolen Gavião*.



Foto 20. *Waratan* Zoró com aproximadamente 8 anos de idade na Terra indígena Igarapé Lourdes, Aldeia Igarapé Lourdes. Créditos: Edilson *Waratan* Zoró.

Em entrevista¹⁴⁸, o professor Edilson *Waratan* Zoró diz possuir mais de 30 anos de experiência na educação escolar indígena, já alfabetizou muitas crianças e adultos. Alfabetizou vários parentes que hoje são professores indígenas Zoró na T.I. Zoró. Estes atuam na escola em suas respectivas aldeias e em diferentes níveis da Educação Básica Intercultural. O professor reside na aldeia *Zawã Kej Alakit* e ocupa uma posição de liderança de seu povo desde muito jovem.

¹⁴⁸ Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. Entrevista I. [abril. 2015]. Entrevistadoras: Vanúbia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h:58m:23s).

O professor *Waratan* acumula outras funções, além de professor indígena. Desde 2017, exerce a função de coordenador geral da APIZ¹⁴⁹. *Waratan* lembra como aconteceu sua alfabetização na aldeia do Povo Ikolen Gavião: teve de morar em outro contexto indígena para aprender a ler e escrever; os responsáveis pela sua alfabetização foram funcionários da FUNAI e outra parte pelos missionários ligados à instituição religiosa. Aprendeu, naquele contexto, as primeiras letras do alfabeto em Língua Portuguesa e a Língua Indígena do povo Gavião, com os missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB).

Segundo o linguista Denny Moore (2005), as línguas Cinta-Larga, Gavião e Zoró seriam, tão somente, variantes dialetais, pois são mutuamente compreensíveis. Motivo pelo qual os indivíduos dessas três etnias em diálogos entre si não utilizam a Língua Portuguesa para se comunicarem.

Em entrevista, *Waratan* (2015) lembra que tudo começou na aldeia do indígena Catarino Sebirop Gavião, liderança do povo Gavião.

Eu nasci no ano de 1972, moro na aldeia Zawākei, localizada no município de Rondolândia, noroeste de Mato Grosso. Estou até hoje atuando na educação, desde 1992 [...] o pessoal foi pra aldeia do Catarino, aí de repente a educação surgiu lá na aldeia do Catarino pela FUNAI. Já tinha contato, recém-contato que a gente passou, foi pra lá, pra aldeia do Catarino, no Igarapé Lourdes, porque antigamente o Zoró vivia com o povo Gavião, aí já conhecia então vamos lá, todo mundo foi pra lá, aí a FUNAI foi junto com nós lá no Catarino (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p.).

Em um dos relatórios antropológicos com informações sobre a situação territorial, educação e saúde na área indígena Zoró, Gambini (1992) descreveu alguns momentos em que Edilson *Waratan* se encontrava na incumbência de ensinar as primeiras letras a seus parentes na aldeia. Entre os registros, consta que *Waratan* alfabetizava adultos e crianças Zoró *Pangỹjej*. Ele se dedicava de duas a três horas por dia para ensinar-lhes a ler e escrever na língua Gavião e um pouco do português, conforme imagem a seguir.

Fonte: Roberto Gambini (1992, p. 5).

¹⁴⁹ Na sede da associação, há um espaço de sala de aula onde funciona como anexo da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tamali Syn. Essa sala de aula no contexto da APIZ destina-se a atender aos filhos dos integrantes/gestores da APIZ que residem alguns períodos do ano na sede da associação em Ji-Paraná – RO.

4. Leitura:

Edilson, a mando de seu pai Matchianzap, morava na aldeia de Nova Colina porque lá podia aprender a ler - por isso eu não o havia encontrado em 1987. Ele é um exemplo de desprendimento em benefício do grupo. Construíram uma escola. A Funai havia mandado carteiras e quadro-negro, sem nunca mandar professora. Usando as cartilhas que o pastor Orestes fez para os Gavião, em 19 de abril de 1991 (a data está marcada no caibro do telhado) ele começou a alfabetizar os homens Zoró, adultos e meninos, uns trinta, do jeito que conseguia. Duas horas ou mais de aula por dia, para a qual a maioria vai de banho tomado e roupa limpa. Em nove meses, ele transmitiu o princípio da leitura, da escrita bilingüe e da aritmética.

Sua única queixa é não ter recebido nada do missionário. Os alunos uma vez se cotizaram e lhe deram algum dinheiro, pois ele não pode trabalhar em outras coisas.

Esse fato é da maior importância, pois mostra uma solução independente - embora seja necessário agora um professor mais habilitado, pois Edilson chegou ao seu limite. Esse aprendizado é vital para que os Zoró possam enfrentar os desafios que os esperam no trato com o mundo dos brancos.

Gambini já apontava para a necessária e tão importante educação escolar indígena protagonizada pelos maiores interessados, no sentido de permitir a eles entender, transitar e enfrentar os desafios que impõem o mundo dos não indígenas.

Ao dar continuidade à narrativa, *Waratan* (2015) relembra de quando aprendeu as primeiras letras escritas, indicando, também, o início de sua carreira, enquanto o primeiro Zoró foi responsável por ensinar as letras do alfabeto aos primeiros parentes na aldeia.

Minha alfabetização foi lá na aldeia do Gavião, acho que estudei quatro anos, morei quatros anos com Gavião, aí aproveitei um pouco né, aí quando a gente foi embora pro Mato Grosso de novo, já sabia também um pouco de escrita e leitura, leitura eu sabia mais. A minha alfabetização lá no Gavião foi, era muito diferente né, era através da FUNAI, professora da FUNAI, naquele tempo. [...] a professora era muito autoritária dava castigo [...] a alfabetização foi na língua portuguesa, estudava o alfabeto português, no mesmo tempo eu estudava na língua do Gavião, era uma cartilha do Gavião, foi feita pelos missionários, aprendi a escrita da língua dos Gavião assim, eu aprendi a letra deles. Comecei a dar aula ainda muito novinho, com 12 ou 13 anos de idade, foi assim [...] (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p., grifos nossos).

A partir de sua experiência em ser alfabetizado e entender a importância da escrita, relata seu interesse em compartilhar com outros parentes o que aprendeu. Após ter sido alfabetizado, retornou para junto de seu povo, na aldeia *Bubyrej*, T.I. Zoró.

De acordo com *Waratan*, esses primeiros movimentos de escolarização foram desencadeados por ele mesmo, o que chamou a atenção da comunidade ao ver que ele sabia ler e escrever aqueles códigos. *Waratan* começou a compartilhar o que tinha aprendido. À época, *Waratan* disse que se valia de algumas cartilhas do povo Gavião

produzidas na língua *Ikolen* pelo então missionário Orestes da MNTB, cujo material foi utilizado para ensinar as primeiras letras no contexto da T.I. Zoró, na aldeia Bubyrej. Muitos parentes estavam interessados em serem alfabetizados, recorda-se *Waratan*, em entrevista.

Aprendeu a ler e escrever quando tinha, aproximadamente, doze ou treze anos de idade, ocasião em que recebeu o apoio do então cacique Manoel Zan Zoró. Só depois foi construído pela comunidade um ambiente para que as aulas pudessem acontecer. Compartilhava com as crianças e os adultos que se interessavam em aprender, utilizando-se do único material disponível para isso – a referida cartilha do Gavião *Ikolen*. Revelou, ainda, que, de início, não considerava uma alfabetização na língua *Pangyjej*, embora estivesse ensinando as palavras e letras da Língua Portuguesa e da escrita da Língua Indígena Gavião. Segundo *Waratan*, de material, “existia apenas a cartilha de alfabetização dos parentes Gavião e a boa vontade de ensinar [...]” (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p.).

Não havia uma ortografia e gramática Zoró *Pangyjej*; a única escrita indígena que *Waratan* tinha contato era a do Gavião por meio da cartilha produzida da qual foi alfabetizado. No entanto, depois de algum tempo, a construção e sistematização do primeiro livro para alfabetização da escrita da língua *Pangyjej* se iniciou. Foi com os primeiros estudos e trabalhos junto aos linguistas Ismael Tressmann e Ruth Monserrat:

[...] o Ismael [linguista] foi o primeiro a trabalhar conosco, eu ajudei, ele me ajudou fazer ortografia do povo Zoró nesse tempo, eu acho que foi em noventa ou noventa e três. Construí ortografia na nossa língua, a gente pesquisou, trabalhou muito, fizemos livro, o primeiro livro sobre as histórias e nomes dos animais, tudo na língua, o nome de muitas coisas[...]. Aí a gente conseguiu fazer a ortografia. Ismael foi o primeiro linguista a trabalhar com o povo, depois o linguista convidou a Ruth Monserrat que também é linguista. [...] Quem ajudou a gente montar depois foi ela (Montserrat) ela sempre vinha [...]. Só que essa ortografia do Zoró, do Povo Zoró não está terminado ainda. Esse livro que fizemos e que o Ismael ajudou é um livro experimental, ele foi publicado pelo MEC, mas hoje esse livro já está com as correções da língua *Pangyjej*, eu tenho ele já corrigido, está comigo, esse que foi publicado já não está corrigido, mudou algumas letras, eu mesmo junto com os meus alunos da escola estadual indígena da turma do 8º ano e do 1º ano, 2º e do 3º do ensino médio fez a revisão e correção da língua *Pangyjej* do livro, porque eu trabalho língua Indígena na escola ai eu fiz isso [...] Sempre alguma coisa tá mudando porque a gente conversa, aí tem que revisar de novo, faz outra mudança, [...] a gente que a gente precisa de linguística. Por isso a gente precisa de

linguista da Ruth, do Ismael, de vocês do intercultural, tem que ajudar a gente porque nós não consegue trabalhar sozinho, nós não podemos fazer sozinho, o Ismael e Ruth ajudou um pouco, agora tem outra mudança a gente precisa deles de novo (WARATAN, ZORÓ, 2019, n.p.)¹⁵⁰.

O relato de *Waratan* é confirmado com a publicação a partir da década de 1990, como a primeira proposta ortográfica acompanhada de histórias *Pangy̆jeje*, sob coordenação e organização de Ismael e Monserrat. Segundo *Waratan*, a sistematização desse livro “*Pangy̆jeje Kue Sep: a nossa língua escrita no papel*” começou com o linguista Ismael e, só depois, a Monserrat, uma linguista com muitas experiências em línguas indígenas que foi convidada por Ismael para contribuir na sistematização final do livro. Teve publicação financiada pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1994, dentro do Programa de Promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as Sociedades Indígenas, com recomendação pelo Comitê de Educação Escolar Indígena.



Figura 29. Livro de Leitura. *Pangy̆jeje Kue Sep: a nossa Língua escrita no papel*. Núcleo de Educação Indígena de Rondônia-NEIRO. 1994. Acervo da pesquisadora.

Ambos os linguistas conviveram por alguns períodos junto ao povo; fizeram alguns trabalhos sempre em companhia do professor *Waratan* Zoró. O resultado depois de muito tempo de pesquisa foi a elaboração desse livro experimental, produzido e publicado em 1994.

¹⁵⁰ Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. Entrevista II. [dez. 2019]. Entrevistadora: Vanúbia Sampaio dos Santos. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (10m:06s.).

Segundo *Waratan* (2019), outros livros foram produzidos na língua *Pangỹjej*. Um deles foi publicado com recurso da APIZ. O terceiro livro produzido foi resultado dos trabalhos e pesquisas de autoria do professor indígena Alfredo Zoró, um livro que se aproxima do modelo de cartilha para alfabetização na língua *Pangỹjej* [Informação verbal].

Os livros produzidos, de acordo com *Waratan* e Alfredo, foram elaborados pensando na necessidade de um material que pudesse orientar o trabalho dos professores indígenas para a alfabetização na escola.

Em outros diálogos, *Waratan*, assim como Alfredo *Sep Kiat* Zoró e Embusã, que são professores já experientes, ressaltam a necessidade de uma definição da ortografia *Pangỹjej*. Afirmaram que não é possível pensar uma alfabetização do povo Zoró que atenda às necessidades sem uma ortografia própria definida para se trabalhar na escola. Ambos relataram [informação verbal] situações em que os estudantes ficam confusos quando são alfabetizados por professores que adotam outra ortografia diferente do outro professor; isso, certamente, dificulta o processo de alfabetização *Pangỹjej*.

Em diálogo com o professor Alfredo Zoró, apresentou-se o livro que foi produzido por ele com a colaboração da professora e pesquisadora Ednéia Aparecida Isidoro, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural (UNIR), em função da disciplina de Produção de Material Didático. Nesse livro, há propostas e atividades para a alfabetização em língua *Pangỹjej*, no entanto Alfredo avaliou que é necessário atualizar o próprio livro melhorando as atividades propostas e que gostaria de fazer mudanças, pois ocorre que alguns professores encontram dificuldades, há algumas confusões em relação à escrita da língua indígena, “uma aldeia adota a escrita e a outra já é diferente, por isso precisa de uma única definição da língua escrita *Pangỹjej* que deverá ser adotada em todas as escolas na nossa comunidade [...]” (SEP KIAT ZORÓ, 2019, n.p.)¹⁵¹.

Segundo relato, o professor adota a escrita de um jeito (conforme foi alfabetizado), por exemplo, para a escrita de: **JAP**, **EJA**, **DJI**, **DJA** e **JI**. De acordo com Alfredo, para a escrita desses nomes, adotamos a mesma letra [**J**], porém a pronúncia e o som dessa letra no interior de cada grafia são diferentes.

¹⁵¹ Entrevista concedida por SEP KIAT ZORÓ, Alfredo. Entrevista I. [set. 2019]. Entrevistador: Vanúbia Sampaio dos Santos. Aldeia Paraíso da Serra. T.I. Zoró. 2019. 1 arquivo .mp3 (15m:23s.).

Alguns professores Zoró compartilham da mesma preocupação, ressaltam que é necessário adotar uma ortografia única *Pangỹje* para alfabetizar as crianças. No entanto, os documentos orientadores, como o RCNEI, a legislação oficial, como as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, enfatizam que, qualquer que seja a situação envolvendo a ortografia da língua indígena e a alfabetização com propostas e alternativas pedagógicas, não deve ser imposta de fora para dentro, mas a situação deve ser discutida com os professores indígenas por meio dos canais decisórios de suas próprias culturas. Deve-se também considerar o contexto de construção de relações com a sociedade não indígena e das demandas atuais vivenciadas pelas diferentes sociedades indígenas.

O próprio RCNEI como um documento que oferece subsídios, ou seja, direcionamentos para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, orienta: **“Uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, [...] e de uma norma linguística escrita fortemente fixada”** (BRASIL, 1998, p. 129, grifos nossos). Evidentemente, sabemos que é preciso ter pelo menos um alfabeto inicial provisório. Mas, a partir daí, já se pode começar a produzir textos nas línguas indígenas, sem que se dê demasiada importância aos problemas formais, porque eles podem ser solucionados aos poucos, à medida que forem aparecendo (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que, em função dos trabalhos que os missionários evangélicos atuavam junto ao povo Gavião, por meio das atividades de evangelização, também “abordavam as línguas *Pangỹje* e Gavião como sendo iguais e a utilizavam e ainda utilizam em frases para camisetas e bonés, na tradução de hinos cristãos em CD’s e em outros materiais de marketing da religião” (LACERDA, 2005, p. 166-167), ou seja, utilizando grafia diferente da trabalhada pela linguista Ruth Maria Monserrat, a partir dos projetos do CIMI para alguns sons.

Conforme observado e com base nos diferentes relatos obtidos em conversas informais com os próprios professores Zoró (Embusã, *Waratan* e Alfredo), essa situação criou algumas dificuldades no trabalho de construção da ortografia *Pangỹje* e, hoje, há professores Zoró que escrevem diferente, ou seja, adotam a escrita de influência dos linguistas e outros adotam a escrita sob influência da grafia *Ikolen*, isto é, sob orientação da cartilha produzida pelos missionários.

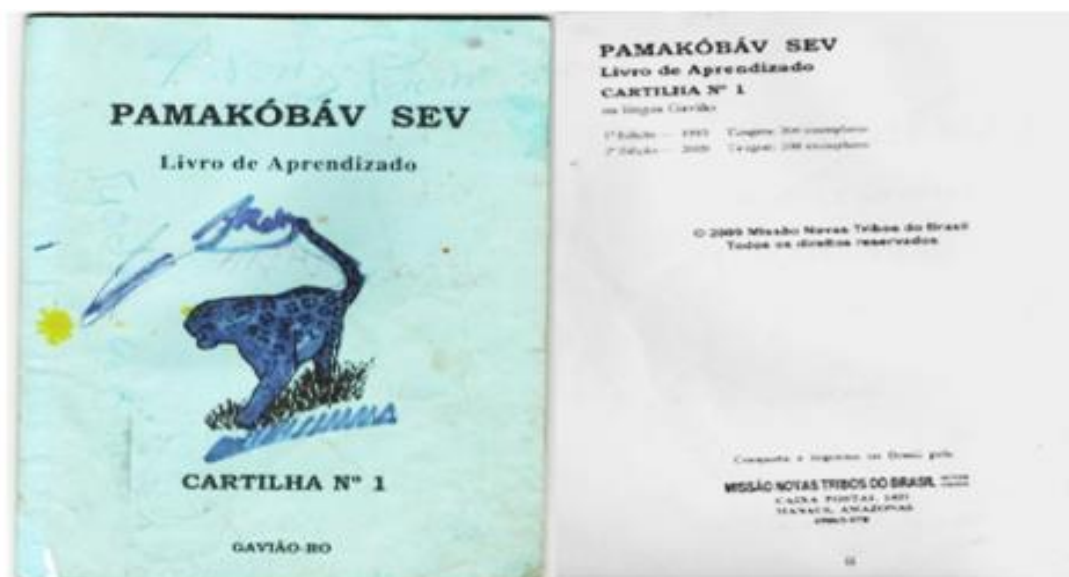


Figura 30. Cartilha de alfabetização do povo Gavião produzida pelos missionários MNTB. 1993. Acervo da pesquisadora. 2018. Acervo da pesquisadora.

O próprio professor *Waratan* revela que, para alfabetizar, tinha como única referência a prática de quem o alfabetizou no contexto indígena Gavião. Revela a existência de muitas dificuldades e um esforço de compreender o que o missionário e o professor não-indígena lhe ensinavam.

[...] então o cacique falo pra mim, então você mesmo ensina meu filho, naquele tempo ele [Manoel Zoró] era seringueiro cortava seringa, tirava borracha né, ele disse assim pra mim: nós vamos pagar, o dia que nós vender borracha nós vamos pagar pra você, aí eu falei tá bom. Pede pra mim ensinar filho dele, pra quem filho tava ensinando, ia pra escola, ia pagar pra mim né, é verdade aconteceu isso mesmo com ele. Ele e a comunidade construíram um barracinho fechado com janela, do jeito que ele pensava né que seria a escola, colocou janela e um quadro velho; então comecei, só fazia leitura da cartilha do Gavião, acabou o giz, não tinha mais giz, só tinha a cartilha do Gavião ainda aquela lá do Catarino. O pessoal da aldeia Buby Rej [Central], até os adultos, ia também para essa escola. Eu alfabetizava de criança a adulto, os adultos iam para sala e ela foi enchendo, como eu conhecia lá no Catarino do jeito que aconteceu lá, acontecia aqui, eu separei mais novo, criançada de manhã, e de tarde os adultos, como o pessoal (adulto) que trabalhava na seringa eles voltava do seringal as duas e três horas tarde, ai que chegava lá ia onde eu estava pra ensinar as primeiras letras no português (WARATAN ZORÓ, 2015, n.p.)¹⁵².

¹⁵² Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. Entrevista I. [abril. 2015]. Entrevistadoras: Vanúbia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h:58m:23s.).

É diante disso que *Waratan* inicia sua história como professor indígena, tornando-se o primeiro alfabetizador de seu povo. Já na aldeia central *Bubyrej*, as estratégias eram mais a leitura da cartilha em voz alta, pois não havia material, como giz e lousa, para alfabetizar. Atendia e ensinava em sua casa, de forma improvisada. *Waratan* conta que alguns parentes iam até ele solicitando que lhes ensinassem algumas letras. De forma semelhante ocorreu com Francisco Embusã Zoró, depois de alfabetizado por *Waratan*. Embusã, um dos primeiros alunos de *Waratan*, hoje é professor e coordenador das escolas municipais na T.I. Zoró (Caderno de Campo, registro [mar.de 2018]. Aldeia *Zawã Kej*).

Para ilustrar esse início, Embusã narra como foi alfabetizado pelo professor *Waratan*:

Meu primeiro professor foi o *Waratan* [...] foi que me alfabetizou, não lembro quantos anos eu tinha, ele usava a cartilha do Gavião aí ele deu uma pra mim ler, né, eu estava querendo ler, aquela época eu não sabia de nada aí eu estava olhando ele lê, e outro dia eu conheci as letras, aí depois ele me ensinou. Eu nem entrei na escola, primeiro, **eu fui alfabetizado antes de entrar na escola, foi em casa mesmo, ele (*Waratan*) deu a cartilha pra mim e depois a comunidade resolveu abrir a escolinha pra nós**, quando ele me alfabetizou eu ia na casa dele, que a **minha vontade era aprender ler né**, por isso eu ia na casa dele, **eu queria saber o que estava escrito, e só ele sabia** eu lembro quando (...) eu fui, aprendi a lê, foi assim: Não tem a marca do havaiana? do chinelo? O *Waratan* falava pra mim, eu estava olhando o nome e ele falava isso aqui é HA-VA-I-A-NA (está escrito HAVAIANA), ele me falava aqui está escrito havaiana e eu não esqueci nunca mais não, aí depois eu vi essa as letras [VA], e eu falei essa é [V] e [A,] tá escrito VA tem essas letras, aí devagarzinho fui aprendendo esse aqui é [NA] né, Havaiana, aí aprendi assim continuando, foi a primeira coisa que ele me ensinou, aí eu decorei e pegava lettrinha né, pegava cada vez mais para conhecer a outra letra, aquela época não tinha escola como tem hoje na aldeia Zoró, na época que eu fui alfabetizado também estava junto o meu primo, o Celso, o Jair, hoje eles é professor também (EMBUSÃ ZORÓ, 2018, n.p.)¹⁵³.

A narrativa de Embusã contribui para uma reflexão significativa desse momento, uma vez que retrata os desafios de aprender uma língua que não era a sua, tampouco falante dela, referindo-se à Língua Portuguesa. Apenas identificava as letras do alfabeto e as liam isoladamente. Como o próprio professor *Waratan* relatou,

¹⁵³ Entrevista concedida por EMBUSÃ ZORÓ, Francisco. Entrevista I. [mar. 2018]. Entrevistador: Vanúbia Sampaio dos Santos. T.I Zoró, aldeia *Aniguj Tapua*. 2018. 1 arquivo.mp3 (38m:03s).

em entrevista, no início, não era alfabetização *Pangỹjej*, porque não tinha material, não tinha caderno, era mais a leitura das letras, do alfabeto para, de fato, alfabetizar.

Para se tornar professor na aldeia, bastava apenas saber ler as letras na cartilha. Foi assim que ocorreu também com o Embusã Zoró e Celso Zoró. Segundo Embusã, isso foi motivo bastante para a FUNAI designá-los para cumprir a função de alfabetizador em suas respectivas aldeias dentro da T.I. Zoró.

Tomamos contato com um dos estudantes indígenas, que foi alfabetizado pelos professores *Waratan* e Embusã. A narrativa é de Ademir Ninija Zoró. Ele registrou alguns momentos dessa experiência na escrita de sua memória autobiográfica na produção de seu trabalho acadêmico:

Eu me lembro do meu início na escola. Essa escola chamava-se *Zawã Kej Alakit*, foi construída no ano 1989 como a primeira escola indígena na aldeia Zoró, e foi nessa escola eu comecei a estudar. Na época era o professor *Waratan* Zoró que ensinava a língua materna. Ele me alfabetizou e com ele eu aprendi a alfabeto *Pangỹjej*, ele era um bom professor, ele não brigava com seus alunos. Ficamos por pouco tempo nessa aldeia. Após, meu pai decidiu mudar para outra aldeia, aldeia central (Bubyrej). A escola dessa aldeia era a *Zawyt Wãwã*, lá comecei a estudar com outro professor indígena, que era o Francisco Embusã Zoró, foi com esse professor que eu aprendi a escrever e produzir pequenos textos (NINIJA ZORÓ, 2017, n.p.).

Em diálogo, Embusã lembra o momento que foi convocado para assumir a responsabilidade de alfabetizar, conhecido na época como um agente educador indígena:

[...]. Eu só lia né, só eu que aprendi um pouquinho aí a Ligia [técnica da Funai], chegou lá na aldeia e ela escreveu no quadro aí juntou os meninos né, aí só eu estava conseguindo ler né, aí ela falou: você vai dar aula na sua aldeia. Quem sabia ler um pouco, já dava aula e ia aprendendo, minha vontade era ler mesmo, cada vez mais aprendia um pouco e depois chegou outra professora “branca (não índia) e eu estudei, ao mesmo tempo dando aula com professor né, né estudava, o *Waratan* depois alfabetizou no Tupi Mondé [Gavião] mesmo, na língua materna. A Ligia escreveu nome dos animais na língua, aí tinha de um monte de meninos e meninas só eu consegui ler um pouco e foi assim que eu me tornei professor, eu lia *Wassa*, *necô*, *necô* era onça né, aí ela falou você vai dar aula, aí fui aprendendo assim, eu fui o terceiro professor alfabetizador Zoró, primeiro foi o *Waratan*, depois o Celso, na aldeia dele e depois foi eu, eu comecei a dar aula lá na aldeia central, o *Waratan* foi lá pra outra aldeia da Barreira [Zawã Kej] ai eu fiquei sozinho lá, o Celso também foi pra lá e eu fiquei sozinho,

eu fui alfabetizado na aldeia central Bubyrej (EMBUSÃ ZORÓ, 2018, n.p.)¹⁵⁴.

Isso ocorreu no período pós-contato, quando a educação “formal” havia chegado às aldeias indígenas do Zoró, reflexo de uma educação ocidental em um contexto em que os técnicos da FUNAI leigos (sem formação) e despreparados assumiram essa função de “alfabetizar”, cujo objetivo era “civilizá-los”.

Sérios problemas eram destacados desde uma educação desvinculada da realidade aliada a uma rotatividade frequente dos funcionários da FUNAI nas aldeias. Em Rondônia, os povos Arara-Karo, Gavião Ikolen e Suruí vivenciaram tal situação. Os Zoró vivenciaram diferentes situações, pois, desde o início, muitos deles se tornaram responsáveis por alfabetizar os demais.

5.2 Os registros históricos e o Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o povo indígena Zoró

Nesta subseção, buscamos apresentar os registros históricos de como foi construído o Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica do Povo Indígena Zoró (PPP/EBIE/PIZ)¹⁵⁵, com a participação da comunidade, além das discussões referentes à escola pensada para atender aos anseios e às demandas do coletivo Zoró, e a organização curricular de uma educação diferenciada e intercultural, aliada às entrevistas dos/as professores/as indígenas.

O estudo em questão contemplou alguns aspectos evidenciados a partir do PPP, que teve sua primeira versão elaborada em 2009. Focalizamos a discussão e experiência do Zoró com a educação Infantil Indígena e o ensino fundamental (I ciclo e II ciclo).

Por meio de entrevistas e conversas informais, reunimos informações que possibilitaram apresentar, aqui, uma sistematização em relação ao povo e à escola.

A escola indígena Zoró *Pangyjej* foi pensada e construída considerando os elementos referenciais da história e cultura do povo *Pangyjej* e de suas relações estabelecidas. Sem desconsiderar as necessidades atuais, mas não menos importante as negociações de ordem coletiva, que são colocadas de modo a atender

¹⁵⁴ Entrevista concedida por EMBUSÃ ZORÓ, Francisco. Entrevista I. [mar. 2018]. Entrevistador: Vanúbia Sampaio dos Santos. T.I Zoró, aldeia *Anguj Tapua*. 2018. 1 arquivo.mp3 (38m:03s).

¹⁵⁵ A partir desse momento, iremos utilizar na escrita da tese, para se referir ao Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica do Povo Indígena Zoró, apenas as iniciais PPP/EBIE/PIZ (2009).

as demandas advindas pós-contato, ou seja, o que está em cena são as relações nos diferentes contextos.

Com base nas narrativas indígenas e registros históricos já citados (DAL POZ, 1991; BRUNELLI, 1989), com o processo de retomada do território tradicional no final da década de 1980, houve a necessidade de fixar as moradias tradicionais dentro da área delimitada. O contato, cada vez mais ampliado com a sociedade envolvente, fez surgir novas necessidades e a reivindicação dos índios por escolas passou a ocupar a centralidade das pautas.

O legado e os resultados foram se agregando às novas formas e estratégias de viver, resistir e de se relacionar em função do acesso aos bens de consumo, comunicação e informação com a sociedade envolvente.

Após o contato, em 1977, os Zoró ficaram reunidos na Aldeia Bubyrej até 1991 (RONDOLÂNDIA, 2011); a partir de 1992, novas aldeias foram abertas na T.I. Zoró, cujo número cresce a cada ano.

Sistematizamos, conforme dados da APIZ e do SIASI/JIPA, as aldeias da T.I. Zoró:

Quadro 3¹⁵⁶. Aldeias e ano de criação na T.I. Zoró

ALDEIA	ANO DE CRIAÇÃO
1. Bubyrej – Central	1976
2. Zawã Kej – Barreira	1991
3. Tamali Syn	1992
4. Guwa Puxurej – José	1992
5. Webaj Karej – Sagapuga	1992
6. Panjirawá	1992
7. Ipewyrej	1992
8. <i>Anguj Tapua</i>	1992
9. Japararat	1994
10. Ikarej – Pepuj	1998
11. <i>Pawãnewã</i>	1999
12. Sabesewap	1999
13. Imbupea Xurej – Chiquinho	2001
14. Zawã Karej Pangỹjeje (Aldeia.Escola)	2002
15. Dwanjurej	2003
16. Rio Azul – Sérgio Akit	2004
17. Paraíso da Serra	2005

¹⁵⁶ Quadro sistematizado por mim [Vanúbia Sampaio] a partir dos dados obtidos por intermédio da APIZ (2009) e do Siasi/JP (2016).

18. Santa Cruz	2005
19. Aldeia do Paulo Apeti	2005
20. Duabyrej – Caneco	2006
21. Zarup Wej (Aldeia Escola)	2006
22. Ipsyrej – Juarez Pabeabá	2006
23. Pandarawej	2007
24. Seringal	*
25. Payo	**
26. Galandjurej	2013 ***

O que se reivindica após a abertura de uma nova aldeia na T.I é o espaço de uma escola e/ou uma sala anexo com uma estrutura adequada, material e professor/a para seu funcionamento (*Zawandu Zoró*, diálogo informal, março de 2018. Aldeia *Anguj Tapua*). A escola passa a ser um espaço de reivindicação e práticas sociais na T.I. Além de cumprir as funções como instituição escolar, a educação Zoró tem produzido, diante das novas demandas, respostas outras aos problemas internos. Esse “transitar entre duas culturas” tem suscitado repensar os processos de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, Clarice Cohn (2001) compreende que a própria percepção das dinâmicas sociais e culturais existentes pós-contato exige que se atente não apenas às tradições, como também à inovação e a novas relações advindas desse processo. Não se nega, assim, a reprodução social, mas se amplia a noção de reprodução social, de modo que inclua a possibilidade de mudança.

Com a expansão das aldeias e as demandas por educação escolar, os Zoró reivindicavam junto ao poder público a implantação de escolas como direito assegurado em diferentes dispositivos legais (Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9394/1996), garantindo aos povos uma educação escolar indígena pautada nos princípios da interculturalidade, que seja específica, bilíngue e diferenciada.

Para uma melhor compreensão, é necessário fazermos uma cronologia do surgimento das escolas na T.I. Zoró, com base nos registros históricos da educação escolar indígena Zoró que consta do Projeto Político-Pedagógico da Escola Zoró – PPP/EBIE/PZ.

De acordo com esse documento (RONDOLÂNDIA, 2011), o amadurecimento da comunidade e a necessidade de uma instituição representativa própria levaram à

¹⁵⁷ Não souberam me informar com exatidão o ano de criação da nova aldeia.

¹⁵⁸ Não souberam me informar com exatidão o ano de criação da nova aldeia.

¹⁵⁹ Informação sobre o ano de criação da aldeia Galandjurej obtida por meio do professor Sandro A'p Zoró.

criação da APIZ, fundada em 1994, cuja sede é localizada no município de Ji-Paraná (Rondônia).

Por meio dessa organização, a comunidade começou a pensar formas próprias de educação escolar, com estrutura física e currículos que atendessem às especificidades da comunidade. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã – MT, a Associação *Pangyjej* construiu na Aldeia Bubyrej a primeira escola inspirada na arquitetura Tupi Mondé, em 1994 – a Escola Municipal *Zawyt Wãwã*.

As escolas municipais indígenas estão presentes nas diferentes aldeias, mantidas e sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Rondolândia (SEMEC/MT); atendem à Educação Infantil, crianças a partir de 4 anos de idade, e o primeiro ciclo e segundo do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano).

Atualmente, há, na T.I. Zoró, quatro escolas indígenas municipais: *Zawyt Wãwã*, *Tamali Syn*, *Zawã Kej Alakit* e *Guwa Puxurej*, com dezessete (17) salas anexas distribuídas entre as aldeias, conforme quadro a seguir, com exceção do anexo I da Escola Indígena *Tamali Syn*, instalada na sede da APIZ, em Ji-Paraná.

A criação dos anexos é justificada pelas grandes distâncias entre as aldeias onde estão localizadas as quatro escolas sede. Deve-se considerar, ainda, que não há transporte para que os alunos tenham acesso à instituição longe de suas aldeias. Com a fundação de novas aldeias, construíram outras salas de aula.

Quadro 4. Escolas Municipais e seus anexos, na Terra Indígena Zoró

NOME DA ESCOLA	LOCAL (SEDE)	ANEXO	ALDEIA - LOCALIZAÇÃO DO ANEXO
Escola Municipal Indígena “ZawytWawā”	Aldeia Bubyrej	I	Angui Tapua
		II	Ipewirej
		III	PandarapArej
		IV	Pawanewa
Escola Municipal Indígena “ZawāKejAlakit”	Aldeia ZawāKej	I	Ikarej (Pepuj)
		II	Santa Cruz
		III	Rio Azul
Escola Municipal Indígena “TamaliSyn”	Aldeia TamaliSyn	I	Associação do Povo Indígena Zoró – APIZ, Cidade de Ji-Paraná
		II	Imbupeaxurej (Aldeia do Chiquinho)
		III	Abesewap
		IV	Duabirej (Aldeia do Caneco)
		V	Duandjurej
		VI	ZarupWej
		VII	Ypsyrej (Juarez Pabeabá)
		VIII	Paraíso da Serra
Escola Municipal de Educação Indígena GuwaPuxurej	Aldeia GuwaPuxurej	I	WebajKarej (Saga Puga)
		II	Aldeia Bepêwej

Fonte: Dados apresentados no Seminário de Educação Escolar Indígena do Povo Zoró/Rondolândia (2015).

1996 – Criação da Escola Municipal Guwa Puxurej

Em 1996, ainda em parceria com a Prefeitura de Aripuanã, foi construída outra escola no estilo tradicional na Aldeia *Guwa Puxurej*, com o mesmo nome da aldeia. Com a emancipação do Município de Rondolândia, no ano de 2000, essas escolas indígenas passaram a pertencer à nova Prefeitura. Posteriormente, foram construídas outras escolas municipais, além de vários anexos¹⁶⁰.

2001 – Construção da primeira Aldeia-Escola *Zawā Karej Pangỹje*

A pesquisadora e professora Patrícia Dias (2017), em função de sua pesquisa de mestrado, registrou, a partir de entrevistas com professores e professoras indígenas Zoró, que a Aldeia-Escola é uma realidade vivenciada pelo povo; diferentemente de outras escolas, tornou-se um espaço-aldeia não ocupado

¹⁶⁰ Situação educacional do povo Zoró. Disponível em: <https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/68978/>. Acesso em: nov. 2018.

permanentemente, construído exclusivamente para abrigar a instituição escolar e atender às demandas dos anos finais do ensino fundamental (II Ciclo) e Ensino Médio.

A construção da Aldeia-Escola foi iniciativa das próprias lideranças Zoró, devido à necessidade de ter acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, porém, sem deixar seus filhos/as saírem das aldeias. Este espaço precisava ter condições de contemplar algumas práticas tradicionais do povo, como a caça, a pesca, coleta de frutas e roças. A partir dessa compreensão, escolheu-se um local ambientalmente bem preservado, propício a essas práticas, surgindo então, a Aldeia-Escola (DIAS, 2017, p. 116).

A proposta do currículo, segundo as narrativas dos próprios docentes indígenas colaboradores da pesquisa, foi oferecer aos estudantes os conteúdos da base nacional comum em atendimento à legislação, além de condições e espaços para as práticas tradicionais de vida do povo, a importância dos processos próprios de aprendizagem, também no currículo escolar, tornando-se diferenciado e intercultural.

A escola foi construída em 2001 e inaugurada em 2002, por meio de recursos captados pela Associação do Povo Zoró – APIZ –, a partir de projetos¹⁶¹. A estrutura reproduz no espaço físico uma grande maloca que introduz alguns elementos da arquitetura tradicional típica dos povos *Tupi Mondé*, recriando o ambiente das aldeias de origem dos alunos (RONDOLÂNDIA, 2011)¹⁶².

Desde então, a comunidade tem a possibilidade de vivenciar além de um currículo escolar mais próximo de sua realidade, construindo experiências de uma escola diferenciada, específica e intercultural.



Fotos 21 e 22. Aldeia-Escola *Zawã Karej Pangŷjeje* antes da reforma. Créditos. Sandro I' Ap Zoró. Agosto 2018.

¹⁶¹ De acordo com o Waratan, professor e atual coordenador da APIZ, foi por meio da Associação que conseguiram recursos para construção da primeira aldeia-escola, financiada pela embaixada da Noruega. Em 2019, conseguiram acessar outro recurso do Fundo Amazônia para custear a reforma da (Entrevista realizada pela pesquisadora, maio de 2019).

¹⁶² Projeto Político-Pedagógico da Educação Escolar do Povo Zoró (2011).



Fotos 23 e 24. Aldeia-Escola *Zawã Karej Pangyjej* após reforma realizada em 2019.. Agosto 2019. Aldeia *Zawã Karej*. Acervo da pesquisadora.

Essa reforma, de acordo com o professor Sandro, incluiu a troca do telhado da escola; antes era coberta com folhas de babaçu e havia a necessidade de troca constante. Em entrevista, o professor¹⁶³ disse que esse espaço da aldeia-escola *Zawã Karej* pertence à APIZ, desde que foi criada, no ano de 2000; assim, as sessões presenciais da escola acontecem nesse espaço. Até o ano de 2019, a estrutura física comportou os alunos, familiares e os funcionários da escola.

O professor expressou preocupação em relação ao espaço de sala de aula para dar continuidade em realizar as sessões escolares do calendário de 2020, uma vez que necessitam de logística, alimentação, transporte e combustível, além do espaço para atender às demandas necessárias, mesmo considerando a recente reforma¹⁶⁴ dos alojamentos, cozinhas, salas e construção de um Centro de Promoção Cultural e Territorial Zoró (Espaço do Saber) na aldeia.

Ambas as aldeias-escola da T.I. Zoró são consideradas um excelente projeto, elaborado pelo próprio povo em uma perspectiva intercultural e dialógica que busca, diariamente, valorizar a cultura, os saberes e os processos próprios de aprendizagem. A construção das aldeias-escola na T.I contou com recursos captados e financiados pelo Fundo Amazônia¹⁶⁵, quase todo bancado por recursos da Noruega.

¹⁶³ Informações obtidas pela pesquisadora via aplicativo de mensagens de voz do *WhatsApp* em conversas com o professor Sandro l' Ap Zoró. Agosto de 2020.

¹⁶⁴ A referida construção e reforma da aldeia-escola faz parte do *Projeto Indígena Amazônia Sustentável com o apoio do Fundo Amazônia/BNDES*, contrato de concessão de colaboração financeira não reembolsável, executado pela KANINDÉ em parceria com a APIZ. O Centro e a reforma foram entregues e inaugurados em 7 de janeiro de 2019.

¹⁶⁵ O Fundo Amazônia, que já captou R\$ 3 bilhões em doações, financia projetos de estados, municípios e da iniciativa privada para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal. Além da Noruega, a Alemanha contribui com recursos – juntos, os dois países respondem por mais de 90% do total do fundo, que é administrado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

2005 – Construção e regularização da segunda Aldeia-Escola Estadual Indígena

Zarup Wej



Foto 25. Aldeia-Escola Estadual Indígena *Zarup Wej*. Créditos. Patrícia Dias. 2016.

A demanda pelo Ensino Médio levou a comunidade a reivindicar junto à SEDUC de Mato Grosso a institucionalização dessa nova escola, com a ampliação da oferta da educação escolar para além do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com os professores *Waratan* e Sandro Zoró, ambos informaram que a Aldeia-Escola Estadual Indígena *Zarup Wej* foi construída no ano de 2006 para atender a uma demanda dos estudantes que residiam no extremo da T.I. Zoró (perto do rio Roosevelt). A distância entre as aldeias, localizadas no extremo do rio Branco e no extremo do rio Roosevelt, é bastante significativa e isso impossibilitou os estudantes que residem próximo ao rio Roosevelt acessarem a então Aldeia-Escola *Zawã Karej*, localizada próxima ao rio Branco. Diante da situação e para atender à demanda da comunidade, foi necessário pensar na construção de outra escola no outro extremo da T.I. Zoró, surgindo, assim, a escola *Zarup Wej* como sala anexo da Aldeia-Escola *Zawã Karej Pangyjej*.

Posteriormente, em 2007, a Aldeia-Escola *Zarup Wej* foi regulamentada como instituição estadual e, a partir de 2016, o governo do estado de Mato Grosso regulamentou, também, a Aldeia-Escola Indígena *Zawã Karej Pangyjej* como pertencente à rede estadual. Ambas, até então, eram escolas municipais (DIAS, 2016).

No entanto, isso não tem evitado os constantes problemas, principalmente concernentes ao relacionamento com o sistema oficial de educação escolar com suas burocracias e morosidade, características do poder público.

A educação diferenciada é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no Projeto Político-Pedagógico, currículo, presença dos/as sabedores/as na escola quanto no fazer pedagógico coletivo construído pela comunidade educativa.

Como evidenciado anteriormente, as duas aldeias-escolas integram o sistema de ensino estadual sob gestão da SEDUC de Mato Grosso. Essas escolas funcionam em regime de alternância, inspirado no modelo de Educação do Campo ofertado em Escolas Família Agrícola (EFA), com programação, para que, no ano letivo, ocorra em sete sessões escolares alternadas: cada sessão com duração de 15 dias/aulas, com 7 sessões por ano (RONDOLÂNDIA, 2011).

A educação escolar na vida dos Zoró não é tão antiga como a de outros povos indígenas no Brasil. Mesmo não sendo o foco deste estudo aprofundar as questões das duas aldeias-escolas, avalio ser oportuno e importante registrar a reflexão da pesquisadora Dias (2016), a qual evidenciou que tanto a colonialidade como a interculturalidade estão presentes no currículo da instituição escolar Zoró. Considerando que são povos que foram contatados mais recentemente, pensemos que nem por isso tiveram prejuízos menores. Ao realizar a análise do Projeto Político-Pedagógico da educação escolar do Povo Zoró e das falas dos/as colaboradores/as, identificam-se os principais componentes da proposta curricular adotada na aldeia-escola, de forma a ponderar os aspectos que se relacionam com a interculturalidade e a colonialidade.

5.3 A organização e o currículo intercultural da educação escolar indígena na T.I. Zoró

O Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró é resultado dos esforços da comunidade educativa (lideranças, pais, alunos, profissionais, assessorias – FUNAI, SEMED, SEDUC) para a educação escolar se constituir em consonância com o que o povo indígena Zoró reivindicava e necessitava, possibilitando-lhes o exercício da interculturalidade, das

decisões com base no respeito a suas particularidades linguístico-culturais e a valorização de seus etnoconhecimentos.

O desafio foi grande, ou seja, demandou de a comunidade pensar um currículo que atendesse tanto a Base Curricular Nacional quanto a parte diversificada, inserindo elementos que são importantes para o povo, dentro de uma estrutura física e organizacional que também representasse os anseios e demandas da comunidade. Depois de inúmeras reuniões nas diferentes aldeias da T.I. Zoró, “[...] decidiu-se que seria ensinado nas escolas, técnicas tradicionais, como de caça, pesca, coleta, roçados tradicionais, mitos, danças, entre outros, voltado para a cultura” (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 14).

Para os Zoró, esses ensinamentos na escola são importantes, uma vez que, a partir do convívio com a sociedade envolvente, surgem outras demandas e necessidades até então inexistentes. Esses esforços podem ser vistos no trabalho de construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró há alguns anos, conforme a cronologia da elaboração e conquista do PPP:

- Em dezembro de 2002 a comunidade educativa representada por pais de alunos, alunos, membros do Conselho Escolar Indígena Bekã Pamabkubé, diretoria da Associação do Povo Indígena Zoró – *Pangỹje* e professores não índios estiveram reunidos em seminário para discutir o PPP da Aldeia-Escola Municipal Indígena “Zawã Karej *Pangỹje*”, ofertando ensino de 5º a 9ª séries do Ensino Fundamental.
- Em 2005 e 2006 a comunidade sentiu a necessidade de ampliar a oferta de educação escolar na Terra Indígena Zoró e constrói a Escola Estadual Indígena de Educação Básica “Zarup Wej”, que começa a funcionar oferecendo o Ensino Médio a partir de 2007.
- Em outubro de 2008 a comunidade Zoró se reúne em planejamento estratégico e decide que precisa voltar a discutir o PPP, agora na perspectiva de abarcar todas as modalidades de ensino, inclusive as escolas municipais de 1º ao 4º ano, alinhando toda a educação escolar em um único Projeto Político Pedagógico.
- Em outubro e novembro de 2009 a comunidade Zoró realiza vários eventos nos quais discute e reorienta as bases para construção do PPP da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró: oficina com lideranças das aldeias da Terra Indígena Zoró, Aldeia-Escola “Zarup Wej”, 24 a 26 de outubro; oficina com professores e funcionários da Aldeia-Escola “Zarup Wej” e professores das escolas das aldeias próximas, 27 de outubro a 01 de novembro; oficina com lideranças das aldeias da Terra Indígena Zoró, Aldeia-Escola “Zawã Karej *Pangỹje*”, 02 a 03 de novembro; oficina com professores e funcionários da Aldeia-Escola “Zawã Karej *Pangỹje*” e professores das escolas das aldeias próximas, 04 a 09 de novembro. O relatório desses eventos segue anexo a este projeto.

- Em janeiro de 2011 novamente a comunidade Zoró se reúne para realizar mais uma etapa de Planejamento Estratégico Participativo e reorganiza a proposta do PPP, fazendo alterações que possibilitem o melhor atendimento às demandas por educação escolar indígena (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 15-16).

Todo esse processo de discussão com a comunidade para a articulação e sistematização do PPP da Educação Escolar Zoró contou com a participação e moderação das funcionárias da FUNAI, Ligia Neiva e Linete Ruiz Ferreira, também da ex-assessora do Município de Rondolândia, Sandra Mara Gonçalves, com a valiosa tradução e participação de professores e professoras indígenas, sendo eles: Agnaldo Zawandu, Alfredo Sep Kyat, Celso Xajip, Cristiane Ambé Gavião, Edilson *Waratan*, Fernando Berurandu, Fernando Xinepukuikap, Marcelo Xipabeanzap, Márcio Kyjanzap, Tiago Kapawandu e Valdemar Tagabá (RONDOLÂNDIA, 2011).

A comunidade educativa percebeu um certo distanciamento, conforme consta do PPP, entre a educação escolar oferecida nas escolas municipais e as Aldeias-Escolas, motivo pelo qual iniciou o processo de discussão de um projeto político-pedagógico próprio em 2009, organizado para atender às demandas e expectativas para toda a educação básica Zoró, em todas as modalidades e etapas de ensino oferecidas.

Contemplando os processos de regularização de todas as escolas da T.I. Zoró, o PPP deve atender a um único povo com as mesmas características socioculturais, habitantes em constante movimentação dentro do seu território (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 3).

A conquista de uma educação diferenciada, compreendida aqui em uma perspectiva intercultural, é uma preocupação constante e expressa no PPP construído coletivamente pela comunidade educativa Zoró.

Os Zoró compreendem que por meio da escola podem acessar conhecimentos a favor de suas lutas, evidenciam o desejo de continuarem *reexistindo*, através da materialização do projeto de etnoeducação, à medida que dispõem cada vez mais de elementos que podem instrumentalizá-los para o *convívio no mundo dinâmico e contemporâneo* (BRASIL, RCNEI, 1998)

Para tanto, avaliamos que a escola Zoró ao ser efetivamente incorporada no sistema oficial em uma perspectiva que considere suas especificidades culturais e os modos de organização social poderá ser um dos caminhos possíveis. De todo modo, entendemos assim como Neves (2009, p. 334) “[...] as exigências postas para a escola

indígena diferenciada não dependem só do empenho das sociedades indígenas sem a devida contrapartida do poder público”.

Em relação à organização da educação escolar indígena na T.I., as etapas de ensino compreendidas no PPP/EBIE/PZ se referem ao programa de escolarização diferenciada e intercultural, compondo das seguintes etapas da educação básica:

- a) Educação Infantil** para crianças de 4 e 5 anos – oferecida nas escolas municipais das aldeias da Terra Indígena Zoró;
- b) 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais)** – oferecidos nas escolas municipais das aldeias da Terra Indígena Zoró;
- c) 5º ao 10º ano do Ensino Fundamental (anos finais)** – oferecidos na AEEIEB “Zarup Wej” e no Anexo “Zawã Karej Pangyjej”, na Terra Indígena Zoró;
- d) Ensino Médio** – oferecido na AEEIEB “Zarup Wej” e no Anexo “Zawã Karej Pangyjej” (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 15, grifos nossos).

Os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental nas escolas indígenas Zoró têm como princípios orientadores de sua ação “a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, com base nos eixos temáticos: *território, cultura e língua*” (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 15, grifos do documento).

A política linguística definida pela comunidade conforme consta no PPP se apresenta a seguir.

Na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental será assegurada a educação monolíngüe Pangyjej. Apenas depois de alfabetizada em sua língua materna a criança será alfabetizada na língua nacional, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Nas aldeias as Escolas Municipais oferecerão às crianças a Educação Infantil aos 4 e 5 anos e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, assegurando ao máximo a convivência com a comunidade indígena de origem e a presença, na escola, de conselheiros indígenas que garantam a orientação das crianças na aprendizagem dos modos tradicionais de vida *Pangyjej*. Dessa forma a comunidade educativa Zoró pensa assegurar a reafirmação de sua identidade étnica, a conservação de sua memória histórica e a valorização de seus conhecimentos (ciências) diante do acesso às informações e conhecimentos da sociedade ocidental. A partir do 5º ano do Ensino Fundamental a educação escolar indígena *Pangyjej* passará a ser ofertada na Aldeia-Escola até a conclusão do Ensino Médio (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 21, grifos nossos).

A Constituição de 1988 e a LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas indígenas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. Desse princípio, decorre que o professor da escola indígena deve ser preferencialmente um indígena da própria comunidade, e a formação inicial e continuada desses indígenas, enquanto professores de suas

comunidades, deve ocorrer em serviço e simultaneamente à sua própria escolarização.

Com base no PPP (RONDOLÂNDIA, 2011), o Ensino Fundamental Zoró tem a duração de 10 anos. Dessa forma:

Em idade regular, a criança cursará os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental na fase de 5 a 9 anos, quando ainda é considerado *Bywej*. **Até essa idade, de acordo com a pedagogia Zoró, a criança vive em constante companhia dos pais, tios ou avós**, a menina acompanhando uma mulher mais velha em suas tarefas e o menino acompanhando um homem mais velho, ambos no processo de aprendizagem ritual e cotidiana. Somente agora está atentando para o fato da obrigatoriedade da escolarização, muitas crianças estão fora dos padrões da idade escolar de 6 a 9 anos para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Por isso, durante os próximos 5 (cinco) anos, o que pode ser considerado período de transição, segundo o PPP será aceita a presença de alunos fora da faixa etária nestas turmas, promovendo estratégias de aceleração, até que essa situação se altere (RONDOLÂNDIA, 2011, p.22, grifos nossos).

As escolas municipais e suas salas anexas oferecem Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos; ressalta-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, até o 4º ano (1º ciclo), atuam somente professores indígenas da comunidade Zoró.

A comunidade educativa Zoró definiu por realizar, a cada período, uma avaliação coletiva do PPP exatamente a cada 2 anos, ou seja, realizar uma avaliação conjunta dos apontamentos do PPP, mas sempre abordando a temática nas oficinas de planejamento estratégico participativo, que são realizadas periodicamente duas vezes ao ano. Afinal, é necessário que o PPP seja resultado do processo permanente de reflexão sobre a educação necessária para o povo.

Em relação à política linguística, os Zoró entendem que, nos quatros primeiros anos do ensino fundamental, o processo de alfabetização deve acontecer exclusivamente em *Pangỹjej* (RONDOLÂNDIA, 2011), ou seja, ensino monolíngue, em que a criança possa ser orientada para a aprendizagem da leitura e da escrita indígena *Pangỹjej*. Após esse período de 4 anos, ela é conduzida para o processo da aprendizagem de conteúdos na Língua Portuguesa, quando já estiver no terceiro ciclo, no 4º ano na aldeia-escola onde o ensino é bilíngue.

No que concerne à alfabetização inicial, foco deste estudo, os professores indígenas *Waratan* e Embusã, quando questionados sobre esse processo, ambos foram unânimes em afirmar que a experiência de alfabetização do povo Zoró acontece

a partir da utilização de vários elementos da cultura e metodologias, como o uso do alfabeto *Pangȳjej*, atividades com jogo de letras, realização de leitura (grupo e individual) e escrita. Avaliam, também, que as crianças aprendem de forma mais rápida quando iniciam a alfabetização na língua *Pangȳjej*, ou seja, a língua que são falantes.

Outro elemento fundamental que os Zoró conseguiram garantir no PPP (RONDOLÂNDIA, 2011), bem como no regimento interno (RONDOLÂNDIA, 2012, pp. 143-144), foi assegurar a participação efetiva dos/as orientadores/as da cultura tradicional Zoró em todas as etapas da educação escolar indígena e que estes e estas pudessem ser remunerados pela função exercida na escola, assim como os demais docentes e funcionários.

Artigo 7º – A Orientação da Cultura Zoró é encarregada pela orientação de atividades da cultura do povo, do aconselhamento e mediação de assuntos entre alunos e professores, com o intuito de prover condições satisfatórias para a aprendizagem.

§ 1º – A Orientação da Cultura Zoró é desempenhada por um casal da comunidade, com grande conhecimento da cultura, liderança reconhecida e da história do povo, que prestam orientação pedagógica nas salas de aula, orientando os professores indígenas e orientando os alunos nas disciplinas onde há conteúdo específico de etnoconhecimento do povo Zoró, reforçando as práticas culturais através da manutenção de rituais tradicionais na AEEIEB “Zarup Wej” e outra Secretária lotada no Anexo “Zawã Karej *Pangȳjej*”. (RONDOLÂNDIA, 2012, p. 143-144)

§ 2º – O casal orientador da cultura deve orientar para que os alunos das Aldeias-Escolas levem seus utensílios para alimentação (prato, copo, colher), bem como orientar os professores indígenas para que não assumam outros compromissos e atividades que não tenham a ver com a atividade de docência¹⁶⁶.

O orientador da cultura inicialmente foi proposto, como consta no próprio PPP para atender à Aldeia-Escola, mas se adotou a mesma regra para as escolas municipais com o objetivo de respaldar os professores indígenas e orientar os estudantes, garantindo também a essas escolas espaços para os processos próprios de aprendizagem tradicional.

Tradicionalmente, entre os Zoró, apenas um parente mais velho (pais, mães, tios e avós) pode chamar a atenção das crianças. Assim, o mestre da cultura tem um

¹⁶⁶ Idem.

papel fundamental no apoio ao professor em vários momentos da aprendizagem (RONDOLÂNDIA, 2011).

Os orientadores da cultura acompanham e participam do processo, tendo como principal função o aconselhamento dos alunos dentro dos padrões culturais tradicionais e etnoconhecimentos Zoró. O orientador e a orientadora da cultura têm responsabilidade na orientação e desenvolvimento das atividades tradicionais.

Em entrevista, o professor indígena *Zawandu* Zoró explica como acontece a participação do orientador da cultura e o planejamento docente na escola.

[...] o orientador da cultura, que é o seu Manoel que mora na aldeia *Anguj Tapua* ajuda a professora em sala de aula e ele orienta na convivência de alunos aqui dentro da escola, também. Porque é durante a sessão escolar que a gente tá convivendo como comunidade aqui [referindo-se à aldeia-escola]. Aí ele orienta as crianças como conviver dentro das comunidades porque as crianças vêm das suas aldeias sem acompanhamento dos pais, por isso que ele orienta essa parte tanto na sala de aula como fora da sala. Os orientadores da cultura orientam os professores, ele participa do planejamento dos professores também, então orientador da cultura ele organiza essa parte cultural quando é época de Timbó, das frutas, é ele que organiza a atividade, de acordo com o calendário escolar específico do nosso povo também, aí eles vão até o rio fazer o trabalho prático, uma atividade prática aí ele [orientador] que está à frente, sempre ele, as atividades nesta sessão [ano de 2018] ainda não aconteceu, como ainda está no período de chuva não dá pra fazer muita atividade prática, aí nessa época ele tem mais orientado os professores. O orientador da cultura participa de todas as reuniões da escola, está sempre presente. Quando os professores têm alguma dúvida sobre a cultura eles se sentam com o orientador da cultura, ele (orientador) tem a carga horária dele de trabalhar, ele recebe o salário dele e a carga horária é 20 horas na escola.

[...] Na Aldeia-escola *Zawã Karej* tem um orientador que é o seu Manuel Zoró, cada escola sede tem um orientador da Cultura, nas escolas municipais tem também, o seu Manuel Zoró trabalha para SEDUC-MT mas é funcionário do município (Rondolândia) ele é funcionário efetivo contratado como orientador da cultura da *Zawã Karej* e fez um termo de colaboração com a SEDUC, desenvolve atividades como orientador da cultura [...] tanto dentro de sala de aula quanto fora na sala de aula ele ajuda. (Professor Indígena Agnaldo *Zawandu* Zoró, entrevista. Março de 2018) (ZAWANDU ZORÓ, 2019, n.p., grifos nossos).

O professor *Zawandu* considera importante essa participação dos orientadores da cultura Zoró na escola, pois são eles que apresentam maiores conhecimentos tradicionais e por possibilitar, também na escola, o convívio e a aprendizagem constante aos mais jovens, estabelecendo o diálogo entre a educação formal e o

processo próprio de aprendizagem tradicional. Muitas atividades desenvolvidas pelo orientador da cultura, conforme relato do próprio professor, acontecem fora do espaço de sala de aula. São atividades práticas ligadas à sobrevivência, de acordo com *Zawandu* (2019). Atividades propostas que mantêm uma constante correspondência com os saberes da oralidade, histórias, mitos, sustentação cultural e identitária do povo, o que faz sentido na identidade coletiva, na medida em que mantêm vínculos identitários. Isso evidencia que as narrativas dos sabedores são excelentes recursos para que se comuniquem os saberes e as experiências do povo.

Com a função de preservar as histórias e as práticas, acreditam que, assim, garantem às novas gerações conhecimentos de seus antepassados. Em sociedades tradicionais, a transmissão oral é o principal modo pelo qual o conhecimento é perpetuado (ROVAI, 1996).

O conhecimento é transmitido em situações, o que faz com que a transmissão entre gerações requeira contato prolongado dos membros mais velhos com os mais novos. Segundo definição de Diegues e Arruda: “o conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido e socializados oralmente de geração em geração” (ARRUDA; DIEGUES, 2001, p. 31).

É possível afirmar, com base em Zaluar (1995, p. 50), que a relação com a cultura, no caso das populações indígenas, “[...] transcorre por um vasto processo dinâmico de formação cultural, que torna o seu mundo denso de significados nem fixos, nem finais, nem únicos”.

Portanto, a oralidade e a observação têm papel fundamental nas relações de aprendizado entre as gerações, sendo os mecanismos pelos quais os conhecimentos são socializados.

As diferentes manifestações e decisões, assim como essa da participação do/a orientador/a da cultura na escola, têm demonstrado a existência de outras forças e estratégias tanto de adaptação quanto de resistência identitária cultural e coletiva no contexto indígena, explicitando um esforço no sentido de uma cultura de resistência étnica.

Há um conjunto de elementos e conhecimentos em que se ancora a tradição oral e seus ensinamentos por parte dos orientadores, justamente enquanto uma parte da cosmologia e explicações por meio do surgimento do próprio povo, do mundo, dos seres e dos animais. Por exemplo, explicações sobre comportamentos de meninos e

meninas e regras sociais internas, de modo que os orientadores buscam em suas memórias para explicar e tecer conselhos e ensinamentos.

As práticas cotidianas tradicionais, como pesca, colheita, roça, artesanato, manifestações culturais, festas tradicionais, entre outras, fazem parte do currículo escolar e se materializam com a participação deste na escola. Para os Zoró, as narrativas orais e os saberes tradicionais são elementos fundamentais:

O orientador da cultura é fundamental para nós, para os professores, têm os conteúdos culturais como as disciplinas de extrativismo e suas disciplinas transversais né, aí os professores pedem ajuda do orientador da cultura para ele contar histórias do nosso povo, ele conta e depois o professor manda transcrever as histórias, trabalha em cima do que o orientador contou na oralidade, aí o trabalho dele tá sendo isso, formar a criança para ser Zoró *Pangyjej* orientando na questão cultural, na formação o trabalho dele é formar crianças Zoró para dominar a cultura (Professor Indígena Agnaldo Zawandu Zoró, entrevista concedida em março de 2018).

Nesse sentido, seria ingenuidade afirmar que essa mesma escola responde *todas* as demandas da comunidade Zoró, mas, possivelmente, tornou-se um espaço ressignificado, concebido a partir do que desejam, um lugar de prática social que ensina interculturalidade o tempo todo, ora negociando em uma perspectiva intercultural: o currículo, saberes e temporalidade, ao passo que os conhecimentos ocidentais e os saberes próprios coexistem nesse espaço, pois avaliam que ambos são importantes em tempos atuais.

É possível compreender que os Zoró, assim como as demais comunidades indígenas, têm-se apropriado de recursos e instrumentos utilizados pelo colonizador, nesse caso mais específico, a Escola, o que se tornou uma necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório ao Zoró.

Nesse aspecto, torna-se oportuno lembrar dos projetos de educação escolar indígena atuais no Brasil, liderados pelos movimentos indígenas que “Reivindicam maior atenção às suas culturas no âmbito da diversidade gnosiológica” (REIS; ANDRADE, 2018, p. 7). A partir disso, enseja-se do Estado o fomento de modelos diferenciados de currículos escolares que garantam o protagonismo indígena dentro de suas peculiaridades culturais, econômicas e sociais (BRASIL, 2006)¹⁶⁷. Os Zoró,

¹⁶⁷ BRASIL. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

desse modo, produzem respostas e problematizam não somente o sistema oficial de ensino, mas também os cursos de formação por meio de suas demandas internas.

6. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA *PANGŶJEJ*: O QUE REVELAM OS CADERNOS DAS CRIANÇAS E O QUE EVIDENCIAM AS OBSERVAÇÕES E AS NARRATIVAS DOCENTES?

6.1 Percurso metodológico

Como exposto anteriormente, esta seção foi elaborada a partir da pesquisa de campo realizada nas escolas de ensino fundamental anos iniciais (1º ao 4º ano), localizadas na T. I. Zoró, no período de março de 2018 a outubro de 2019. O presente estudo foi desenvolvido seguindo os procedimentos da pesquisa de abordagem qualitativa (GODOY, 1995). A metodologia adotada para a pesquisa de campo se aproxima do “*estudo do tipo etnográfico*” (ANDRÉ, 2012). Segundo a autora, a etnografia é relevante nas pesquisas educacionais, pois valoriza o cotidiano escolar e enfatiza a educação enquanto processo social, cultural e histórico. Esse tipo de pesquisa possibilita abordar a vida escolar cotidiana, em que as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados que, por sua vez, estão inseridos no universo cultural, o qual também deve ser pesquisado.

Entretanto, um aspecto peculiar dessa abordagem é que toda pesquisa etnográfica exige do/a pesquisador/a um prolongado tempo, porém o que se tem feito, atualmente, é uma “*adaptação da etnografia à educação*”. Esse tipo de estudo permite ao/à pesquisador/a “*observação participante, entrevista e a análise de documentos*” (ANDRÉ, 2012, p. 28), com uma maior flexibilidade em relação ao tempo de pesquisa em campo.

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos (ANDRÉ, 2012).

A observação e as entrevistas adotadas para a pesquisa foram procedimentos que nos possibilitaram aproximar da realidade das escolas municipais indígenas na T.I. Zoró, buscando, dessa forma, compreender como acontece o processo de escolarização e alfabetização das crianças e as concepções docentes.

Além da coleta de dados em campo, isso permitiu nos aproximar das pessoas da aldeia em que visitamos e, com elas, mantivemos um contato direto por meio de entrevistas e conversas informais, sobretudo com os sabedores e sabedoras

indígenas, cujos diálogos se davam com a ajuda de um professor e de uma professora Zoró, na função de meus tradutores em *Pangyjej*.

Os registros e anotações, em diário de campo, envolveram a descrição do dia a dia da escola, rotina da aldeia, rotina das pessoas da aldeia, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos, além dos registros fotográficos e análise de documentos (livros, materiais didáticos, PPP, cadernos escolares e regimento escolar).

Com o objetivo de investigar os elementos que concorrem para o processo de alfabetização das crianças Zoró na escola indígena e compreender o contexto em que aprendizagem inicial da leitura e escrita ocorre na aldeia, avaliamos que tais técnicas de coleta de dados representaram uma oportunidade para entender como esse fenômeno acontece na T.I.

Nesse sentido, os dados obtidos refletem a realidade das escolas municipais indígenas que atendem crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto Zoró de cinco escolas municipais indígenas (sede e salas anexas), localizadas em diferentes aldeias.

A pesquisa de campo teve início após anuência dos/as professores/as e comunidade Zoró. As entrevistas foram com os docentes indígenas e a análise documental teve como principal fonte de pesquisa os cadernos escolares de crianças indígenas em processo de alfabetização inicial, somando-se à observação participante que realizamos em alguns momentos no contexto de sala de aula nas escolas pesquisadas.

Frente aos desafios colocados, para se constituir enquanto uma escola pautada nos princípios de uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue, a comunidade tem buscado pensar e adotar, coletivamente, estratégias, a fim de ter uma organização própria desde o currículo, organização pedagógica, concepção de escola e educação e política linguística.

Destaco que a minha relação com os Zoró, em especial atenção ao professor *Waratan*, Agnaldo *Zawandu*, Carlos *Xixipa*, Iterandu Zoró, Embusã Zoró, Sandro Zoró e as professoras Cristiane Ambé e Margarida Zoró, contribuiu muito para que pudesse ser realizada a pesquisa no T.I. Zoró.

A seguir, no quadro, encontra-se a relação das escolas municipais de ensino fundamental (anos iniciais) em que foi desenvolvida a pesquisa, cuja localização, aldeia e período do estudo se demarcam.

Quadro 5. Escolas e o período em que a pesquisa foi desenvolvida na T.I. Z.

Escola Municipal Indígena	Aldeia	Período de pesquisa
E.M.I <i>Zawyt Wāwā</i>	<i>Anguj Tapua</i> (anexo I)	22 a 30 de março de 2018
E.M.I <i>Zawā Kej Alakit</i>	<i>Zawā Kej</i> (Sede da escola)	10 a 19 de maio de 2018
E.M.I <i>Zawyt Wāwā</i>	<i>Bubyrej</i> (Sede da escola)	16 e 17 de junho de 2019
E.M.I <i>Dabekut Puj</i>	<i>Pawānewā</i> (anexo II)	11 a 19 de junho de 2019
E.M.I <i>Zawyt Wāwā</i>	<i>Zapwup</i> (anexo III)	13 de julho de 2019

Os primeiros dados sistematizados, nesta tese, referem-se à primeira entrevista realizada com o professor indígena *Waratan Zoró*, no ano de 2015, em função do desenvolvimento do projeto de pesquisa no programa institucional de bolsas e trabalho voluntário de iniciação científica PIBIC/UNIR/CNPq – 2015-2016, cujo estudo se desdobrou no plano de trabalho, sistematizando as experiências de alfabetização *Pangyjej* na escola indígena *Tamali Syn* (anexo I), localizada na APIZ na cidade de Ji-Paraná.

A história de vida do professor *Waratan* se confunde com a própria história do surgimento da escola e da escrita na T.I. Zoró. Foi ele o responsável pela alfabetização de muitos parentes. Sua narrativa é sobre como aprendeu a ler e a escrever em língua portuguesa e, depois, na língua indígena.

Apresentamos, ainda nesta seção, informações obtidas por meio de entrevistas¹⁶⁸ em relação à formação e atuação dos professores alfabetizadores indígenas Zoró.

Para verificar como acontece esse processo de aquisição inicial da linguagem escrita na escola, adotamos a análise de escritas das crianças evidenciadas nos cadernos escolares. Essa é uma das possíveis estratégias de sondagem para verificar como as crianças se apropriam desse objeto de conhecimento (escrita) (FERREIRO, 1987). Nesse sentido, a fonte principal de dados da pesquisa concerne aos cadernos das crianças. Porém, aliada à análise documental dos cadernos, realizamos observações do contexto de sala de aula, cujo objetivo foi verificar como ocorre esse

¹⁶⁸ Dados coletados em 2017 pela pesquisadora com os/as professores/as Zoró das escolas municipais em processo de formação no curso de magistério indígena (nível médio), ofertado no campus Ji-Paraná, em parceria com a Aldeia Escola *Zarup Wej*.

fenômeno nesse espaço e como os professores direcionam a prática de alfabetizar as crianças Zoró, além de evidenciar quais são os suportes e materiais didáticos utilizados que os auxiliam no momento em que o processo está ocorrendo na escola.

Viñao (2008) e Mignot (2008, p. 13) consideram que esses materiais//documentos (cadernos) das crianças são fontes de inúmeras informações, são aptos para oferecer informações sobre a realidade escolar e as atividades efetuadas na escola, “[...] um objeto de investigação que nos dá pistas de diversas questões de ordem pedagógica”, evidenciando as marcas da aprendizagem, do exercício da escrita e da propagação da cultura escrita.

Os dados coletados e produzidos para esta pesquisa da tese foram fundamentais, uma vez que, do ponto de vista da investigação, permitiram não somente uma sistematização, leitura e análise destes, mas a possibilidade de evidenciar como atualmente acontece a alfabetização na escola indígena Zoró *Pangyjej* protagonizada pelos professores indígenas e as crianças.

Os cadernos das crianças eram solicitados aos pais e, quando isso não era possível, aos professores; após a anuência destes, davam-se início aos registros fotográficos das atividades, desenhos, marcas da aprendizagem e do exercício da escrita e leitura. Foram analisados 10 cadernos com atividades dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano) de crianças matriculadas nas escolas municipais indígenas da T.I Zoró.

Esta seção está dividida em três momentos, a saber: inicialmente, enfatiza-se a pesquisa nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais), com diversos registros e relatos etnopedagógicos do cotidiano das crianças em processo de alfabetização. O segundo momento se refere às contribuições teóricas e conceituais adotadas na perspectiva dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Emília Ferreiro, pesquisadora argentina que se dedicou a estudar crianças a partir dos anos 70 do século XX, revolucionou o conceito de alfabetização, por meio de pesquisas e investigações realizadas juntamente com Ana Teberosky, sobre o processo de aquisição da língua escrita na criança à luz da epistemologia genética de Jean Piaget. As pesquisas e descobertas de Emilia Ferreiro resultaram na obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, com o intuito de compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em fase de escolarização. Ferreiro não indagava como se devia ensinar a escrever, mas, sim,

como alguém aprende a ler e a escrever, independentemente da metodologia de ensino e dos testes de prontidão, ao ressaltar a importância do deslocamento da ênfase do método em si mesmo para o educando e seu processo de construção do conhecimento. Isso implicou bastante no contexto geral da alfabetização. Emilia descreveu como ocorre esse processo definindo as hipóteses (estágios) da aquisição e apropriação da leitura e escrita pelas crianças. Esse processo de construção, segundo as concepções de Emilia, é de que todos os conhecimentos têm uma gênese (origem). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Vale sublinhar que, nesta pesquisa, a Alfabetização Intercultural é pensada na perspectiva da cultura escrita, por isso articula a aquisição e apropriação desse objeto de conhecimento (FERREIRO, 1987; 1999). Portanto, isso faz sentido às sociedades orais, ou seja, às populações indígenas, mais especificamente os Zoró, aprenderem a escrever para utilizar esse conhecimento a favor de seus interesses e se apropriarem deles.

A pesquisadora enfatiza que o processo de aquisição do conhecimento, como processo ativo por parte de um sujeito que constrói seu conhecimento sobre o objeto (escrita), efetiva-se a partir de sua interação com a própria escrita.

Emilia rejeita a dicotomia entre o processo de alfabetização e as práticas sociais. Não admite cartilhas, por exemplo, porque elas enfatizam apenas silabação e consciência fonológica. Por isso, não cabe a cartilha na proposta da Psicogênese. O material utilizado tem relação direta com a vida do sujeito da aprendizagem; faz sentido, nesse viés, a compreensão de alfabetização apenas sem separação. A pesquisadora não utiliza letramento por não concordar também com a forma como o termo foi traduzido do inglês para o Brasil. Daí, a concepção de alfabetizar na perspectiva da cultura escrita, tudo em um mesmo processo (FERREIRO, 2013).

Ainda de acordo com Ferreiro (1987):

É útil se perguntar através de que tipo de prática a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança a convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, fechado [...] há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem se quer se

atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 1987, p. 30-31, grifos da autora).

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas, segundo a pesquisadora, mais do que os métodos em si, que têm efeitos mais duráveis a longo prazo no domínio da língua escrita, como em todos os outros. Emilia considera a oralidade um conhecimento importante que o sujeito (adulto ou criança) já possui, um meio que assegura sua participação no percurso que ela chama de cultura oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 2003). Não faz sentido, na perspectiva da Psicogênese, alfabetizar letrando, porque, em todo o processo de construção da leitura e da escrita, o aprendiz é sujeito no processo e o material utilizado são textos de verdade, oriundos das práticas sociais orais ou escritas¹⁶⁹. Ou seja, ler não é só decodificar palavras escritas em som; como se a decodificação das letras, a aprendizagem dos sons das letras, fosse possível tornar alguém um bom leitor (SOLÉ, 1998; SMITH, 1999). Ler é entender os pensamentos do autor. Isso torna visível que o estudo e a problematização sobre a leitura no contexto de ensino e aprendizagem se fazem necessários, considerando o professor um leitor mais experiente, portanto, responsável pela garantia ou não do aprendizado da leitura.

Smith (1999) assevera que os aspectos físicos da linguagem, o texto impresso, não são suficientes para atribuir significado real, pois a ambiguidade está presente na linguagem. Informa que são usuais práticas de leitura muito mais ligadas às significações linguísticas do que ao sentido; a percepção verbal em detrimento da apreensão do sentido; a prática da leitura palavra por palavra, em uma decodificação linear do texto; exercícios que têm, com a compreensão do texto, relações distantes. Ler é, por outro lado, também uma habilidade social.

Isabel Solé (1998), no livro *Estratégias de Leitura*, situa a decodificação como uma estratégia inicial dentre outras quatro (estratégias antes, durante e depois da leitura). Se ler é atribuir sentido, como afirma Frank Smith (1999) em *Leitura Significativa*, a decodificação não pode ser sinônimo de alfabetização. O significado das palavras depende do contexto em que elas ocorrem, o que demonstra que devemos nos preocupar com o que está envolvido no ato de ler e na compreensão da

¹⁶⁹ Idem., 2003.

leitura. Notoriamente, isso implica compreender o ato de ler como diálogo que se estabelece na inter-relação entre leitor-texto-autor-contexto de produção e de leitura.

O terceiro momento da pesquisa evidencia o processo de alfabetização *Pangyjej* nos anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva Zoró, com base nas amostras de escritas dos cadernos escolares das crianças em diferentes períodos do desenvolvimento e estágios de aquisição da língua escrita, cuja discussão focaliza em atividades de leituras e escritas produzidas no contexto da escola.

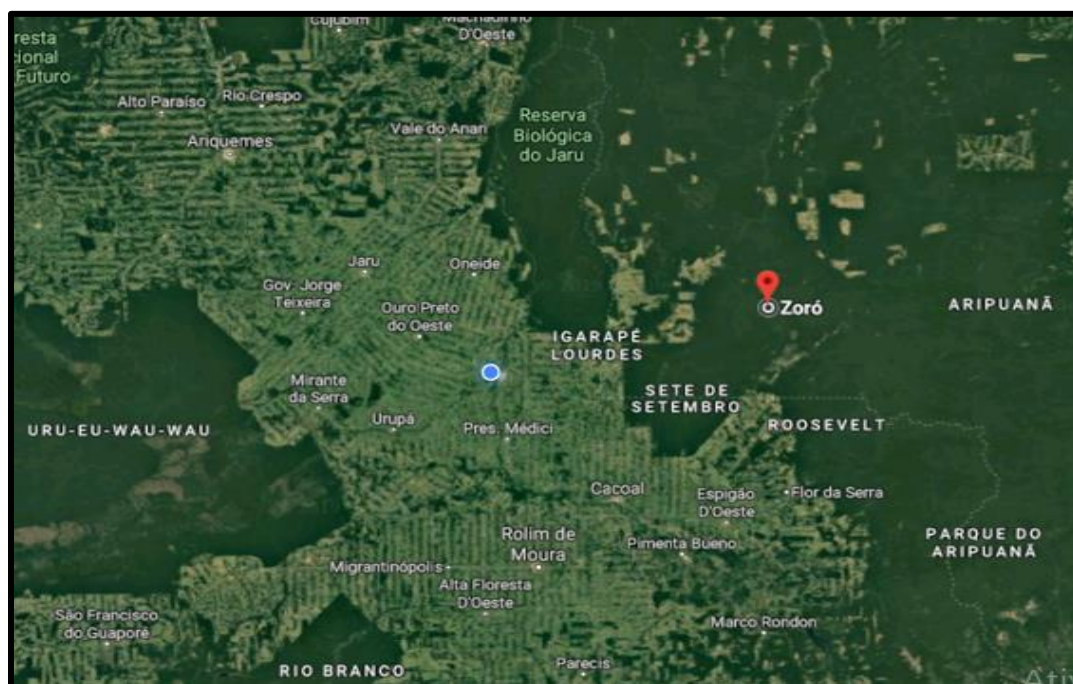
O trabalho de análise dos processos pedagógicos na alfabetização, por meio dos cadernos escolares, é considerado uma “[...] pesquisa documental, pois, valem-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. (GIL, 2002, p. 44). Foi possível analisar escritas infantis Zoró na perspectiva da da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999), sem necessariamente ter acompanhado a sua produção (sondagem). Portanto, tornou-se possível, também, relacionar as atividades de escritas produzidas pelas crianças com a prática produzida em sala de aula do/a professor/a alfabetizador/a quanto ao uso da escrita.

Buscamos refletir a realidade e a rotina dessas crianças em processo de alfabetização inicial. O percurso metodológico adotado possibilitou nos aproximar de uma compreensão de como as crianças indígenas Zoró vêm construindo as suas experiências de ler e escrever na língua *Pangyjej*. Experiências estas bastante evidenciadas nos cadernos escolares a partir de amostras de suas escritas, bem como nas narrativas dos/as professores/as, por conseguinte, em que perspectivas os educadores alfabetizam as crianças.

6.2 O primeiro momento da pesquisa de campo na T.I. Zoró, escola *Zawyt Wāwā* – Aldeia *Anguj Tapua*

A população Zoró está organizada em 24 aldeias. Muitas aldeias antigas voltaram a ser habitadas após o processo de desintrusão de invasores na T.I. Zoró. Atualmente, em função da quantidade de moradores, a maioria das aldeias tem salas anexas ou sede das escolas de ensino fundamental (1º ao 4º ano). Até o período em que estive nas aldeias desenvolvendo a pesquisa, havia o registro de quatro escolas com dezessete salas de aulas com extensão, como já mencionado anteriormente.

Mapa 5. Terra Indígena Zoró e seu entorno. Fonte: Google Maps. 2019.



Foi na escola da aldeia *Anguj Tapua* que iniciamos a primeira etapa do trabalho de campo, também conhecida entre os índios como aldeia do Cacique Manoel e/ou aldeia Santa Maria, esta última em razão da proximidade com uma fazenda de gado de mesmo nome (fazenda a “perder de vista”).

No dia 25 de maio de 2018, saímos da cidade de Ji-Paraná (RO), às 7h30m da manhã, com destino à aldeia *Anguj Tapua*. O momento de nossa chegada a aldeia já marcava às 23h00m da noite, após uma longa e cansativa viagem. No dia seguinte, fui conhecer a comunidade, os espaços, as crianças, os mais velhos, os/as professores/as, inclusive a escola municipal. Conversava com os/as sabedores/as, em companhia do professor Carlos *Xixipa Zoró* e Cristiane *Ambé Gavião*. Conheci um pouco da rotina e da vida dos que moram na aldeia. Em diálogos com sabedores/as, narrando suas histórias ricas em detalhes, sempre constituiu um aprendizado. Na oportunidade, pude conhecer e conversar com: *Xiwit Kyj Zoró*, João *Xuryt Zoró*, *Pabibyj Zoró*, *Dederyp Zoró*, *Kumpxut Zoró* e *Zapting Zoró*; todos me receberam de um jeito tão especial na grande casa tradicional onde residem e cultuam fazeres e práticas do modo de ser *Pangyjej*. Foi ali que conheci um pouco da alimentação tradicional e o modo como as comidas são preparadas tradicionalmente pelas mulheres mais velhas. Alimentam-se priorizando a carne de caça (carne de macaco e

porco do mato), batata doce, castanha misturada com carne (*Mandáh*) e a bebida tradicional chicha.

Recorrem ao uso de plantas que são colhidas na floresta para ritual de cura, quando acometidos de alguma enfermidade. Produzem artefatos e ornamentos tradicionais da cultura Zoró, comunicando-se apenas em *Pangÿjej*.



Fotos 26, 27 e 28. No interior da maloca tradicional, a sabedora *Kumpxut* Zoró está preparando a comida tradicional. Na imagem à direita, a pesquisadora ladeada pelos sabedores *Zaptig* Zoró, *Xiwit Kyj* Zoró e *João Xuryt* Zoró. Fonte: Acervo da pesquisadora. Março de 2018.

De acordo com dados fornecidos pelos próprios moradores da aldeia, a comunidade conta com 12 famílias que residem em um número bem menor de casas, todas construídas com madeira e telhas de amianto, geralmente com dois cômodos e a cozinha separada da casa, feita de palha de babaçu, com exceção das moradias dos/as sabedores/as, construídas no estilo tradicional *Pangÿjej*. Nas aldeias, o sistema de moradia do não índio passou a ser adotado com resistência dos mais velhos, que ainda preferem a moradia tradicional e se alimentam de carne de caça cultivando muitos rituais do povo.



Foto 29. Moradia tradicional *Pangÿjej* da anciã *Kumpxut Zoró*. Aldeia *Anguj Tapua*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

Há, além do espaço da escola *Zawyt Wãwã*, um templo evangélico com seus respectivos equipamentos e bancos de madeira, uma cozinha da igreja no centro da aldeia, uma casa de apoio construída em estilo tradicional *Tupi Mondé* pela própria comunidade ao lado do templo, cuja separação é de, aproximadamente, 5 metros de distância para receber parentes de outras aldeias quando há eventos. Por último, há um grande gramado (campo de futebol) onde acontecem as conhecidas “peladas” de fim de tarde entre os adultos, jovens e crianças. Esse gramado é reservado também para os torneios femininos e masculinos de futebol inter-aldeias. Na maioria das casas na aldeia, vi morando uma bola de futebol, considerada um objeto de estimação. Quando não estão espalhadas pelo campo, talvez este seja o ponto de maior movimentação da comunidade na aldeia.

Obtive anuência do cacique Manuel Zoró e dos/as professores/a para iniciar a pesquisa na aldeia. Após diálogos, propusemos aos docentes para, ao final da pesquisa, contribuir com oficina de produção de material e atividades didáticas para a alfabetização inicial na escola *Zawyt Wãwã*.

Em quase todos os registros, estive acompanhada de muitas crianças Zoró *Pangÿjej* de todas as idades e em todas as aldeias que visitei. Meu filho Dionísio de 2 anos, na época, acompanhou-me em todas elas, talvez seja esse um dos motivos de estar o tempo todo em companhia. Em muitos momentos, elas o pegavam do meu colo e o levava para o meio da aldeia, em busca de um pouco mais de liberdade para brincar e interagir. Observa-se que as crianças se organizam com autonomia para as brincadeiras e ações que planejam.



Foto 30. Registros com imagens das crianças indígenas Zoró e o Dionísio em diferentes momentos e trocas interculturais no pátio das aldeias *Anguj Tapua*, *Zawã Kej*, *Pawãnewã* e *ZapWup*. Período das imagens (2018-2019). Acervo da pesquisadora.

Assim fui intercalando os momentos da pesquisa e me dividindo com os cuidados de ser, ao mesmo tempo, mãe e pesquisadora. As crianças, na primeira imagem, estavam se organizando para brincar com a bola de futebol no pátio da aldeia, e o Dionísio no colo sendo carregado por uma das crianças. Na segunda imagem, em outro momento do registro, as crianças brincam de pega-pega depois de uma breve pausa para beber água no bebedouro da escola municipal indígena.

Em alguns momentos nos quais eu não estava em sala de aula fazendo as observações ou entrevistas, observava as crianças brincarem no pátio da aldeia, em diferentes espaços, aos arredores de suas casas e no rio. Em diversos momentos, tive a oportunidade de interagir com elas por meio das brincadeiras, como “goleira” no jogo de futebol, de pular corda e cantiga de roda; esta última possibilitou às crianças de pouca idade participarem da brincadeira.

A criança se desenvolve pela experiência social, “nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por ele criado” (PINTO, 1997; SARMENTO, 1997, p. 69). A relação entre crianças durante o brincar e a brincadeira, segundo Nunes (1997), é permeada de significados para elas. Como sujeito social e cultural (COHN, 2005; NUNES, 1999), estão o tempo todo construindo novas formas de entender o mundo que os cerca, conferindo a oportunidade de agir sobre ele. Nesse sentido, é possível compreender que, na brincadeira, a criança pode agir e construir sobre este mundo (e sobre si mesma) novas interpretações.

Na aldeia, Dionísio interagiu muito bem com as demais crianças e estas com ele. Embora falante apenas da língua portuguesa e as crianças apenas falantes do *Pangyjej*, a linguagem corporal era o recurso de comunicação entre elas. A limitação linguística parecia não existir entre os pares. Dionísio respondia aos comandos das crianças no momento da brincadeira em uma linguagem corporal lúdica.

Nas brincadeiras, as crianças externalizam seu cotidiano. Compreendemos que o brincar é uma atividade humana no sentido colocado por Sarmiento (1997), em que as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural de cada uma.

É possível observar que as crianças, na aldeia, circulam por diversos espaços físicos e sociais, evidenciando que elas têm poucas restrições quanto aos espaços da aldeia e circulam por quase todos os lugares. Podem, assim, explorar a totalidade da vida social, na perspectiva de Clarice Cohn (2005), tornando-as, assim, sujeitos e produtores de sociabilidade na aldeia.

As experiências e vivências são diferentes em cada lugar e sociedade. Por isso, temos de entender as crianças em seu contexto sociocultural. “A infância é um produto da sociedade e do tempo/espaço na qual se insere” (PINTO, 1997, p 45).

Portanto, os dias em que estivemos nas aldeias *Anguj Tapua*, *Zawã Kej Alakit*, *Pawãnewã* e *Zapwup* da T.I. Zoró foram permeados de grandes aprendizagens, experiências, cuidados e vivências interculturais. Não apenas para o Dionísio que me acompanhou em todas as vezes nas quais fui às aldeias realizar a pesquisa, mas para todas as crianças envolvidas. Dionísio foi atentamente cuidado por elas e pelos adultos Zoró, conforme evidenciado nas imagens apresentadas e discutidas no decorrer desta subseção.

6.3 A construção da escola Zoró *Pangyjej* e o primeiro anexo *Zawyt Wãwã*

No início da década de 1980, quando os Zoró retornaram da T.I. Igarapé Lourdes, para reocupar o seu território, foram reunidos pela Funai em uma única aldeia, conhecida como aldeia *Bubyrej* (central; ali, o órgão “implantou o sistema de colônia agrícola, construindo casas, campo de pouso, farmácias e as instalações do Posto da FUNAI” (TRESMANN, 1994, p. 3).

A educação escolar é apenas uma das mudanças ocorridas entre os Zoró a partir do contato com o não indígena. A escola passou a ser instrumento de acesso

aos conhecimentos do outro e, ao mesmo tempo, compreender as mudanças sociais internas e externas. Com isso, possibilitou-se o transitar nesse mundo dos “brancos”.

O estabelecimento das relações interculturais, principalmente pela pressão e as demandas, faz surgir novas necessidades de autossustentação para a comunidade recém-contatada. Dentre outras necessidades, estão: escola, domínio da língua portuguesa e a aprendizagem de calcular nos parâmetros dos não indígenas. Observando na escola a possibilidade de atender a essa demanda, o povo Zoró, com recursos próprios, construiu uma escolinha em 1988 e contratou uma professora com a renda da borracha (RONDOLÂNDIA, 2011). As faltas de informações e conhecimentos por parte da primeira professora não indígena no contexto Zoró, sobre o real papel da escola na sociedade indígena, aliada à sua falta de formação específica, resultaram no desestímulo dos índios em manter a instituição. Optaram por continuar estudando sozinhos. Grupos de jovens indígenas tentavam aprender com cartilhas e livros cedidos pelos missionários evangélicos, em casa mesmo.

Foi somente em 1992 que a escola municipal indígena *Zawyt Wãwã*, uma das primeiras escolas Zoró, iniciou suas atividades com o incentivo da FUNAI e com a assessoria pedagógica do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – Programa experimental de Educação Diferenciada multilíngue e multicultural – IAMÁ¹⁷⁰, mas só passou a existir formalmente a partir de 1994, quando a Prefeitura de Aripuanã-MT publica o Decreto nº 415/94, oficializando a criação (RONDOLÂNDIA, 2011).

Assim, os Zoró ficaram entusiasmados em construir uma escola indígena na Aldeia *Bubyrej*, já contando com um professor indígena para ministrar o ensino bilíngüe, mesmo não existindo ainda regras de linguística para a língua *Pangỹjej*.

No final de 1992, a desintrusão de colonos na área mobilizou os indígenas para a área próxima à estrada que liga o Município de Espigão d’Oeste – RO ao Condomínio de Fazendas no Mato Grosso, desestabilizando o funcionamento da escola. Novamente, a FUNAI e o IAMÁ improvisaram uma escola de lona no acampamento dos indígenas na entrada da área, à beira da estrada, onde hoje é a

¹⁷⁰“Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ): Programa experimental de educação diferenciada, multilíngue e multicultural, desenvolvido no ano de 1992, sob coordenação da professora, pesquisadora e Antropóloga Betty Mindlin, destinado a professores indígenas de vários grupos de Rondônia e Mato Grosso (Gavião, Zoró, Suruí, Arara, Tupari, Makurap, Aruá, Kampé, Jaboti, Ajuru, Arikapu, Kanoê). Esse programa teve como objetivo produzir material literário, poético, de informação, tecnológico, estimulando inovações e buscando uma ortografia mais próxima do português, comum às várias línguas, quando possível, e adequada às gramáticas – sob uma ótica completamente diversa da dos missionários” (MINDLIN, 1997, p. 63).

Aldeia *Zawã Kej*, na qual o professor indígena *Waratan* voltou a atuar. Desde o início, os indígenas receberam assessoria e formação em serviço que contribuiu para o rápido amadurecimento da comunidade indígena, favorecendo o surgimento de escolas em outras aldeias (RONDOLÂNDIA, 2011).

O COMIN continuou o trabalho de pesquisa lingüística, iniciado na época do contato pelo Museu Goeldi. O CIMI, através da Lingüista Ruth Maria Monserrat, manteve assessoria em lingüística trabalhando junto aos professores indígenas no Projeto Açaí de Formação em Magistério Intercultural, pesquisando e desenvolvendo a escrita da língua *Pangyjej*. Depois de concluída a formação de Magistério pelo Projeto Açaí, o CIMI ainda realizou algumas oficinas com a Ruth Monserrat (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 10).

A comunidade, ciente de suas novas necessidades surgidas em decorrência das relações estabelecidas, mobilizou forças na direção da criação da APIZ, em 1994, uma instituição representativa coletiva Zoró.

Após o surgimento da aldeia *Anguj Tapua*, a comunidade passou a reivindicar da Prefeitura de Aripuanã – MT uma escola nessa nova aldeia. Depois de muitas reivindicações e reuniões dos representantes da APIZ, com presença dos professores e lideranças indígenas, realizadas junto à Prefeitura de Aripuanã, foi inaugurada a primeira sala anexa da Escola Municipal Indígena *Zawyt Wãwã*, cuja sede fica na aldeia *Bubyrej*. Com a criação e a instalação de novas aldeias, foram surgindo as demandas e, assim, foram criadas outras salas de aulas, que passaram a funcionar como anexo (RONDOLÂNDIA, 2011).

Na aldeia *Anguj Tapua*, a escola *Zawyt Wãwã*¹⁷¹ (Anexo I) passou a atender às crianças em 2008. O primeiro espaço construído da sala anexo era uma estrutura de madeira com cobertura de folha de babaçu, no estilo da arquitetura tradicional *Pangyjej*, construída pela própria comunidade.

¹⁷¹A escola recebeu o nome do antigo Pajé *Zawyt Wãwã*, uma linda homenagem a uma liderança muito importante na história recente Zoró, que esteve à frente de seu povo em momentos significativos, como na retirada dos posseiros da localidade da aldeia Paraíso da Serra e na luta pela desintrusão e demarcação da T.I. Zoró.



Fotos 31 e 32. À esquerda, a primeira sala (anexo I) da E.M.E.I *Zawyt Wãwã* e, à direita, o atual prédio. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

As imagens a seguir evidenciam a primeira sala do anexo da E.M.I *Zawyt Wãwã*, na aldeia *Anguj Tapua*; já a segunda, o atual prédio que remete à estrutura de uma grande maloca tradicional construída em madeira com cobertura de Eternit, com duas salas de aula inauguradas recentemente. Nossas observações e registros se deram na salinha antiga onde funcionava a primeira sala anexo I da escola municipal indígena *Zawyt Wãwã*, cujo espaço estava desativado e é utilizado como almoxarifado.

Nesse período em que estivemos na aldeia, a salinha voltou a ser utilizada como espaço de sala de aula, em função de comunidade ter cedido provisoriamente o espaço da escola atual para a Aldeia-Escola Estadual *Zawã Karej* em sessão escolar (março e abril de 2018) (Caderno de Campo, março de 2018).

A antiga escolinha tem, aproximadamente, doze metros quadrados e acomoda as doze crianças que estão matriculadas. Construída em madeira, com cobertura de babaçu e chão batido. A cobertura possuía várias aberturas e, como era um espaço antigo e desativado, não havia sido feito reparo. Ademais, como estávamos em época de intensas chuvas na Amazônia, quando chovia, formavam-se poças de lama no chão da sala.

As condições nesse espaço de sala de aula desativado apresentavam vários problemas estruturais. Registramos a existência de doze mesas com cadeiras escolares, dois antigos quadros brancos bem danificados, um sobreposto ao outro, armário em aço, velho e enferrujado; dentro dele, observamos vários exemplares de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, da série Girassol.

Livros para atender aos estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas do campo, distribuídos pela SEMEC/Rondolândia às escolas indígenas.



Fotos 33 e 34. Interior da antiga sala sendo utilizado para atender às crianças da escola (Anexo I) *Anguj Tapua*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

Observamos que, quando chovia, mesas e cadeiras eram molhadas, mesmo o lugar tendo uma cobertura: por várias vezes, presenciei cadernos, lápis e borrachas das crianças caírem ao chão constantemente porque as mesas se desequilibraram em razão do piso desnivelado e com buracos (Caderno de Campo, Aldeia *Anguj Tapua*. Março de 2018).

Além das crianças matriculadas que residem na aldeia *Anguj Tapua*, no período de março a maio de 2018, o Anexo I teve de atender mais quatro crianças de outras escolas municipais, que, no momento, vieram acompanhando seus pais (funcionários¹⁷² e ou estudantes) vinculados à Aldeia-Escola Estadual *Zawã Karej*. Elas estavam em sessão escolar provisoriamente naquele período.

No total, estavam sendo atendidas, na escola municipal Anexo I da *Zawyt Wãwã*, doze crianças de quatro a nove anos de idade. O professor indígena Agnaldo *Zawandu Zoró*, que é o diretor da Aldeia-Escola Estadual Indígena *Zawã Kej Pangyjej*, da aldeia *Zawã Kej*, em entrevista, informou que a escola indígena estadual se

¹⁷² Professores, merendeiras, assessor técnico, barqueiro, motorista, caçador e pescador da AEIE *Zawã Kej*.

encontrava sem condições de atender aos estudantes do ensino médio para a sessão escolar – etapa de 2018/1, pois necessitava de manutenção na estrutura física da escola, reparos na cobertura e no piso. Por essa razão, foi solicitada à Escola Zawyt Wāwā da aldeia *Anguj Tapua* (Anexo I) a possibilidade de ceder seu espaço para que fosse possível realizar essa primeira etapa de sessão escolar da Aldeia-Escola Estadual *Zawā Kej* (Diário de Campo, março de 2018).

Em função disso, as aulas das crianças da escola municipal *Zawyt Wāwā* (Anexo I) do 1º ao 4º ano foram transferidas, provisoriamente, para o espaço da antiga escola (Anexo I) na mesma aldeia.

Os professores e as professoras indígenas da escola relataram que o espaço compromete o andamento das aulas no período chuvoso, mas que os alunos da Aldeia-Escola *Zawā Karej* não poderiam, também, ser prejudicados. Em respeito ao calendário da comunidade escolar Zoró, cederam o espaço da escola municipal para os alunos da escola estadual (Caderno de Campo, março de 2018).

Como já mencionado anteriormente, os professores indígenas que atuam nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais na T.I. Zoró possuem formação em magistério indígena nível médio; alguns, inclusive, estão em processo de formação no magistério em nível superior, curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR.

O apoio escolar das Escolas Municipais das aldeias é prestado pelos mestres (orientadores) da cultura tradicional Zoró, conforme consta no PPP e no regimento interno. Os mestres da cultura são escolhidos pelas comunidades entre os mais velhos e respeitados indígenas. São, pois, contratados pela SEMEC de Rondolândia – MT (RONDOLÂNDIA, 2011).

Outra característica da escola *Pangỹjej* é a defesa da alfabetização inicial acontecer exclusivamente em *Pangỹjej*, nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental (anos iniciais). A alfabetização em Língua Portuguesa ficará para o terceiro ciclo, quando estiver estudando na aldeia-escola. Portanto, o ensino passa a ser bilíngue, a partir daí (Idem).

Na escola *Zawyt Wāwā* (Anexo I), há, oficialmente, dois professores: Amin Cinta Larga e Sewatu Cinta Larga, no entanto, no período de aulas, tinham mais duas professoras, Rosa Zoró e Juliana Zoró, que atuavam naquele momento na escola municipal. Em relação à organização e à distribuição dos horários e das turmas

(multisseriadas) da escola, consideram-se os critérios e a experiência dos próprios professores indígenas, bem como o número de alunos matriculados na escola.

Cada professor cumpre duas horas de carga horária/aula em dois turnos (matutino e vespertino). As classes multisseriadas são organizadas da seguinte maneira: uma turma do ensino fundamental no período matutino, do 1º e 2º ano, e outra turma no período vespertino, do 3º e 4º ano. Essa é uma forma de organizar o ensino no qual o professor indígena trabalha, na mesma sala de aula, com várias turmas do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender às crianças de diferentes idades e estágios de conhecimento. Em cada turno, notavam-se dois professores e, na escola, registravam-se crianças de três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, além da Educação Infantil (pré, pré 1 e pré 2), conforme imagem a seguir.

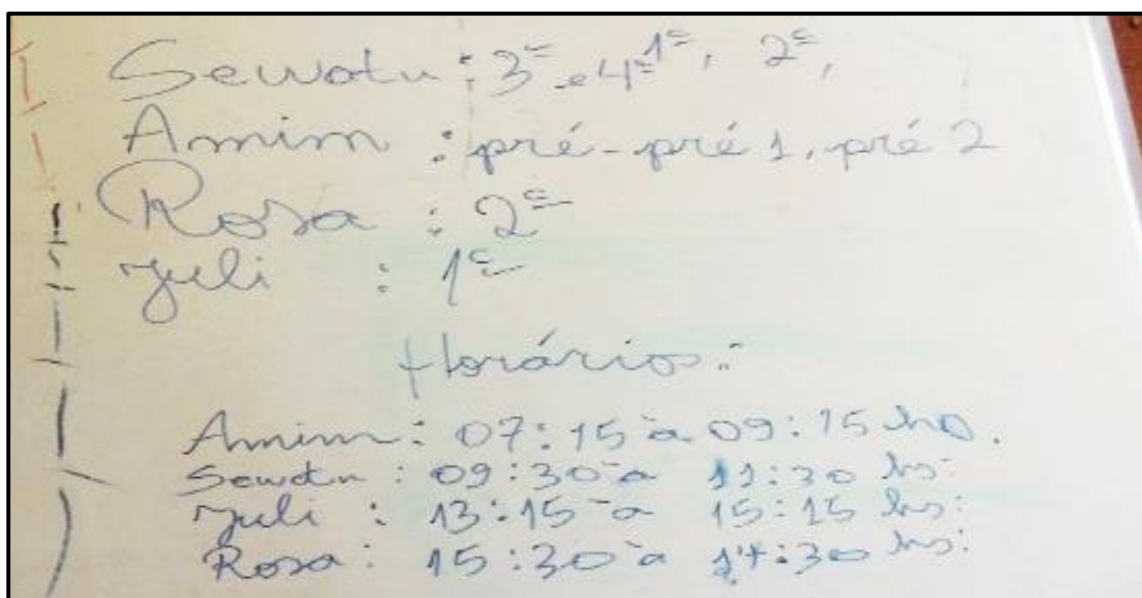


Foto 35. Distribuição das disciplinas por dia da semana e horário das aulas. Escola Zawyt Wãwã, aldeia Anguj Tapua. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

Essa imagem evidencia a organização e a distribuição das disciplinas para o ano letivo de 2018, com carga horária dos respectivos componentes curriculares na escola municipal Zawyt Wãwã – Anexo I – e dos professores indígenas responsáveis pelos respectivos componentes. Tem-se a seguinte distribuição entre os professores: Amim é responsável pela Educação Infantil (Pré, Pré I e Pré II); Juliana com a turma do 1º ano; Rosa com a turma do 2º ano; e Sewatu com as turmas de 3º e 4º (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Nota-se que, nas sextas-feiras da semana, não são previstas atividades ligadas ao componente curricular de Língua *Pangȳjej*; nos demais dias da semana, há, pelo menos, duas horas de atividades dedicadas a esse componente, totalizando oito horas semanais.

Ocorre que as professoras Rosa Zoró e Juliana Zoró, embora residam na aldeia *Anguj Tapua*, são oficialmente contratadas para atuar na Aldeia-Escola *Zawã Karej*, lecionando para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são filhos e filhas dos funcionários da escola quando estão em sessão escolar (alternância), na aldeia Bubyrej.

6.4 Formação e atuação dos alfabetizadores na T.I. Zoró

Na sequência, sistematizamos um quadro elaborado com base nas informações obtidas por meio de entrevista junto aos professores e às professoras, no período de setembro de 2017, durante as aulas do magistério indígena (nível médio). Outra parte do quadro está sendo complementada com dados da pesquisa de campo e de dados a partir do que consta no PPP/EBEI/PZ.

As informações sistematizadas a seguir se relacionam à formação e à atuação dos/as professores/as indígenas Zoró, que atuam em escolas da T.I. Zoró

Quadro 6¹⁷³. Formação e atuação dos/as professores/as indígenas¹⁷⁴ Zoró do Ensino Fundamental (anos iniciais)

PROFESSORES ALFABETIZADORES ZORÓ	ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ZORÓ						ATUAÇÃO/EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ZORÓ					
	Idade	Magist. Ens. Médio	Projeto AÇAÍ ¹⁷⁵	Projeto HAYÔ ¹⁷⁶	Licenc. Intercult. UNR ¹⁷⁷	Licenc. PROESI ¹⁷⁸ UNEMAT	Escola	Turma	Tempo na E.E.I	Experiência em Alfabetiz. Zoró	Qtd. de alunos	Aldeia
1. Edilson Waratan Zoró	47	Sim	Sim	Sim	Cursando		E.M.I Zawã Kej Alakit	Coord.	30 anos	33 anos	-	Zawyt Wãwã
2. Francisco Embusã Zoró	42	Sim	Sim	-	-	Egresso	E.M.I Zawyt Wãwã	Coord.	25 anos	28 anos	-	Zawã Karej
3. Francisco Enkant Zoró	-	Sim	-	Sim	-	-	E.M.I Zawyt Wãwã	-	-	-	-	awyt Wãwã
4. Alfredo Sep Kiat Zoró	-	Sim	-	Sim	Egresso	-	E.E.I EB Zarup Wej	-	-	15 anos	-	Paraiso da Serra
5. Marcos Tapagxig Zoró	-	Sim	-	-	-	-	E.M.I Tamalin Syn	-	-	-	12	Tamalin Syn
6. Margarida Xibuxut Zoró	36	Magist	-	-	-	-	E.M.I Dabekut Puj	1º ao 4º	12 anos	13 anos	8	Pawãnewã
7. Amim Cinta Larga	32	Magist/sim	-	Sim	Cursando	-	E.M.I Zawyt Wãwã	1º ao 4º	12 anos	13 anos	8	Anguj Tapua
8. Sewatu Cinta Larga	30	Magist/sim	-	Sim	Cursando	-	E.M.I Zawyt Wãwã	1º ao 4º	15 anos	7 anos	12	Anguj Tapua
9. Ivone Xapapit Zoró	24	Sim	-	-	-	-	E.M.I Zawã Kej Alakit	1º ao 4º	2 anos	3 anos	4	Zawã Kej
10. Juliana Apuwanzap Zoró	21	Magist	-	-	Cursando	-	E.E.I Zawã Karej Pangyjej		3 anos	3 anos	12	Anguj Tapua
11. Alexandre KapKaiap Zoró	28	Magist sim	-	-	Cursando	-	E.M.I.Zawyt Wãwã	1º, 2º	11 anos	12 anos	4	Bubyrej

¹⁷³ Quadro sistematizado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em entrevistas e questionários juntos aos/as professores/as indígenas.

¹⁷⁴ Professores indígenas efetivos integram o quadro de servidores do Município de Rondolândia – MT (contratados/as após concurso público em 2008).

¹⁷⁵ Projeto Açaí – Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Indígena Nível Médio promovido pela SEDUC – RO.

¹⁷⁶ Projeto HAYÔ – Curso de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Indígena Nível Médio promovido pela SEDUC – MT.

¹⁷⁷ Licenciatura em Educação Básica Intercultural (Licenciatura Indígena – Nível Superior) ofertada pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Ji-Paraná – RO.

¹⁷⁸ PROESI – Programa de Educação Superior Indígena Intercultural, desenvolvido pela UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso –, realizado em Barra do Bugres.

12. Fátima PygsaJap Zoró	34	Magist/sim	-	-	Cursando	-	E.M.I Tamali Syn	1º,2º	4 anos	4 anos	12	Tamali Syn
13. Valmir Xisamujambá Zoró	29	Magist/sim	-	-	Cursando	-	E.M.I Guwa Puxurej, (anexo II)	1º, 2º	11 anos	13 anos	6	Bepewej
14. Natanael Taranga Zoró	29	Magist/sim	-	-	-	-	E.M.I Dapua Ti Xiwa	3º e 4º	8 anos	8 anos	6	Duandjurej
15. Natal Zarandu Zoró	35	Magist/sim	-	-	-	-	E.M.I. Tamalisyn	1º, 2º	14 anos	14 anos	5	Tamali Syn
16. Xena Tapeanzap Zoró	27	Magist/sim	-	-	-	-	Aldeia-Escola IEB Zarup Wej	1º a 4º	11 anos	12 anos	15	Zarup Wej
17. Sirlene Puluwā Zoró		Magist/sim	Sim	-	-	-	E.M.I Dapua Ti Xiwa	1º a 2º	5 anos	5 anos	6	Duandjurej
18. Milena Tawulup Zoró	33	Magist/sim	-	-	-	-	E.M.I.Zawyt Wāwā	1º ao 4º	5 meses	20 anos	10	Bubyrej
19. Rosa Xijeja Zoró	29	Magist/sim	-	Sim	Cursando	-	E.E.I Zawā Karej Pangŷjeje		13 anos	13 anos	12	Anguj Tapua
20. Rosa Kap Tabaj Zoro	-	Magist	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-
21. Celso Xajyp Zoro	-	Magist	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-
22. Marcelo Xapa Beanzap Zoro	-	Magist			Cursando							
23. Bianca Zoró	-	Magist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24. Carina Xinepusaga Zoró	-	Magist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25. Isac Kin Kin Zoró	-	Magist	-	-	Cursando	-	-	-	-	-	-	-
26. Sara Kaliwit Zoró	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27. Carlos Xipipa Zoró	-	Magist	-	Sim	Cursando	-	-	-	-	-	-	-
28. Sonia Zat Sabea Zoró	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29. Rosa Xinepuakir Zoró	29	Magist	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-
30. Joel Zap Kalala Zoró	-	Magist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31. Marília Zoró	-	Magist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32. Sandra Awet Zoró	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33. Fábio Xixuandu Zoró	-	Magist	-	-	Cursando	-	-	-	-	-	-	-
34. Valdemar Tagabá Zoró	-	Magist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35. Edmilson Iterandu Zoró	-	Sim			-	Egresso	EE Indígena Zawā Karej Pangŷjeje	-	25 anos	25 anos	-	-
36. Márcia Xinahv Zoró	-	Sim					E.M.I Tamali Syn	2º e 3º	4 anos	4 anos	12	Tamali Syn

Quadro 7. Número de matrícula nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena na T.I. Zoró

Quadro 2. Matrículas de crianças na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Zawyt Wawã (sede e anexos). Ano base 2018. **Fonte:** Censo Escolar/INEP 2018

Matrículas	
Creche	0
Pré escola	7
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	20

Quadro 3. Matrículas de crianças na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Zawã Kej Alakit (sede e anexos). Ano base 2018.

Matrículas	
Creche	0
Pré escola	5
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	7

Quadro 4. Matrículas de crianças na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Tamali Syn (sede e anexos). Ano base 2018.

Matrículas	
Creche	0
Pré escola	12
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	26

Quadro 5. Matrículas de crianças na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Guwa Puxurej (sede e anexos). Ano base 2018.

Matrículas	
Creche	0
Pré escola	7
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	14

Como se observa no quadro, no último levantamento do Censo Escolar realizado pelo Inep, em 2018, as matrículas que constam nas quatro escolas de educação infantil e ensino fundamental indígena Zoró (e seus anexos referentes ao ano de 2018), somam-se o total de 98 (noventa e oito) crianças. Desse número, 67 (sessenta e sete) estão matriculadas nos anos iniciais do ensino

fundamental indígena, o que corresponde a 68% dos estudantes do 1º ao 4º ano na T.I. Zoró. No quadro a seguir, as informações estão relacionadas à média de matrículas por turma nas quatro escolas da T.I. Zoró.

Quadro 8. Média de estudantes por turma – Censo Escolar - Escolas indígenas municipais - T.I. Zoró 2018¹⁷⁹

Nome da Escola	Cidade/MT	Localização	Dependência Administrativa	Educação Infantil Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º ano	3º ano	4º ano	Turmas Multietapa
Escola Municipal Indígena Zawã Kej Alakit	Rondolândia	Rural	Municipal	6,0	--	--	--	--	--	--	6,0
Escola Municipal Indígena Guwa Puxurej	Rondolândia	Rural	Municipal	5,3	--	--	--	--	--	--	5,3
Escola Municipal Indígena Zawyt Wãwã	Rondolândia	Rural	Municipal	4,5	2,0	--	--	2,0	--	2,0	5,8
Escola Municipal Indígena Tamali Syn	Rondolândia	Rural	Municipal	4,8	--	--	--	--	--	--	4,8

¹⁷⁹ Quadro elaborado com base nos dados e indicadores nacionais do censo escolar 2018 - Acervo do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Conforme dados sistematizados, dos 35 professores que estão atuando, 34 possuem magistério indígena em nível médio; desse quantitativo, 8 estão em processo de formação superior no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na UNIR. Quanto aos que já concluíram o curso de formação específica, somam-se 3 professores do sexo masculino licenciados em curso de Licenciatura Indígena ofertados pela UNIR e UNEMAT; são os professores Francisco Embusã, Alfredo Zoró e Marcos Tapagxig Zoró.

Outro dado que merece atenção e que foi apresentado no quadro concerne às professoras (15) do sexo feminino e 20 professores do sexo masculino. Se compararmos ao contexto escolar de outros povos, os Zoró possuem um quantitativo significativo de mulheres à frente da educação escolar indígena, em especial a alfabetização *Pangyjej* (anos iniciais).

Muitas são as razões que dificultam a saída das professoras para dar prosseguimento com a formação continuada. Dentre os fatores mais citados e já conhecidos, destacamos dois: afazeres domésticos, tarefas exclusivamente a cargo das mulheres, além da dedicação e dos cuidados com a maternidade. Também é elencado o ciúme por parte do marido como outra razão que as impede de acessar à formação.

Já nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio Zoró, na aldeia-escola, observamos que há apenas professores do sexo masculino atuando. Os professores sem formação em nível superior, em sua maioria, possuem contrato de 20 horas com a Secretaria de Educação (SEMED – Rondolândia/MT); os demais possuem contrato de 30 horas, com exceção de dois professores, o docente Francisco *Embusã* e Margarida *Xibuxut* Zoró, que, ao concluírem o curso de magistério indígena de nível médio, puderam disputar o cargo de Professor I Classe A de 1º a 4º (anos iniciais do E.F) no concurso público, cujo certame requisitava apenas nível médio com habilitação em magistério indígena.

Por sua vez, no caso do professor Edmilson *Iterandu* Zoró, que está como Professor Nível II, Classe B, o requisito do cargo é possuir Licenciatura com habilitação em Magistério Superior Indígena.

Em entrevistas, professores colaboradores da pesquisa revelaram que há pouco acompanhamento pedagógico pela SEMED/Rondolândia, bem como a inexistência de uma política de formação continuada para os professores indígenas;

na realidade, inexistente um departamento com uma equipe específica multiprofissional que atue com a educação escolar indígena no município, isto é, de acompanhamento das instituições formadoras aos acadêmicos indígenas egressos, que também são professores em suas respectivas comunidades.

As questões elencadas pelos docentes Zoró, aliadas à inexistência de material didático específico, poderão dificultar a produção e as reflexões pedagógicas que suscitam e priorizem as práticas de ensino e didática exitosa na escola *Pangyjej*.

6.5 A aquisição da linguagem escrita: entre concepções docentes e as experiências produzidas na escola

Na abordagem deste tema, serão apresentados fragmentos de registros escritos produzidos pelos próprios professores¹⁸⁰ em relação às concepções que possuem a respeito da prática pedagógica de leitura e escrita produzida na sala de aula com as crianças em processo de alfabetização.

Pensar sobre o que é a alfabetização intercultural e como acontece esse processo de aquisição da língua entre as crianças Zoró é bastante desafiador. A professora Xena Tapeanzap Zoró, da Escola IEB *Zarup Wej*, ao ser questionada sobre como vem alfabetizando as crianças Zoró na escola municipal, relatou:

Os alunos aprendem mais na prática, observando e praticando a atividade, copiando as letras que passo no caderno e no quadro. Então antes de trabalhar com certeza elaboro o plano de aula e através do plano produzir material para trabalhar, dependendo a disciplina utilizo a metodologia do alfabetizar os alunos nas disciplinas de matemática às vezes levo as crianças ao rio para tomar banho, e lá as crianças aprendem a contar, pulando da árvore e os outros alunos os que ainda estão pulando, estão solto (Xena Zoró, setembro de 2017).

Em relação ao material didático que utiliza para alfabetizar, relatou que utiliza o livro produzido pelo professor Alfredo Zoró (quando ele ainda atuava como coordenador da escola *Zarup Wej*, distribuiu para os professores algumas cópias)¹⁸¹. Uma das professoras com longa experiência em alfabetização é a professora *Tawulup Zoró*, da escola municipal *Zawyt Wãwã* da *Aldeia Bubyrej*. Ela nos relatou que primeiro

¹⁸⁰ Questionário aplicado com perguntas semiestruturadas realizadas com os professores e as professoras (Leigo) Zoró em formação no curso de Magistério Indígena de nível médio (agosto e setembro de 2017). Sistematização e aplicação do questionário pela pesquisadora.

¹⁸¹ Informação verbal, professora Xena Zoró, aldeia *Zawã Kej*. T.I.Z. 2017.

tem desenvolvido atividades com o alfabeto fixo na Língua *Pangỹjej*, depois com pequenos textos sobre a história do povo e, a partir desses textos, trabalha atividades de desenhos e ilustração, separar sílabas, ligar as palavras iguais.

Já a professora Juliana Zoró da aldeia *Anguj Tapua* é uma das professoras com menos experiência, juntamente com a professora Ivone da *Zawã Kej Alakit*. Juliana, encontra-se atualmente lecionando em sala de aula desde 2018; disse, ainda, que tem desenvolvido sua prática de alfabetizar as crianças a partir das vogais do alfabeto *Pangỹjej* e das sílabas, mas que utiliza os livros didáticos não indígenas que estão disponíveis na escola e faz algumas adaptações das atividades para o *Pangỹjej*.

O professor Valmir Zoró, já com algum tempo de experiência, relatou-nos que trabalha a alfabetização por meio das brincadeiras, desenhos livres e dirigidos e alfabeto *Pangỹjej*. Sobre as complexidades, disse que tem dificuldades em fazer o planejamento e relatórios escritos, uma exigência que deve ser cumprida enviando relatórios, periodicamente, à Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Rondolândia).

Em entrevista, o professor Sewatu da escola *Zawyt Wãwã* (Anexo I), com mais de quinze anos de experiência na educação escolar indígena, relatou que seus primeiros seis anos de experiência foi como professor alfabetizador Zoró na escolinha da aldeia *Japararat*. Naquela época, possuía apenas nível elementar, professor leigo, sabia ler e escrever, começou a lecionar porque dominava um pouco a leitura e escrita *Pangỹjej*. Disse que, para alfabetizar, ele fazia como o professor dele alfabetizava, ou seja, a única referência que Sewatu tinha para alfabetizar as crianças era apoiada em suas memórias de quando foi alfabetizado, do professor que lhe alfabetizou. A prática pedagógica produzida se apoiava, então, em suas memórias. Nesse sentido, havia sempre um conjunto de ideias, concepções e vivências que o orientavam (Caderno de Campo, março de 2018, aldeia *Anguj Tapua*).

Telma Weisz, no livro “*O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*”, referência no assunto, afirma que esse processo de recorrer às memórias é bastante comum no início de carreira da docência e marca sua trajetória de vida profissional. A autora retrata experiências e concepções de ensino que professores em início da profissão apresentam com apoio nas memórias de como foram alfabetizados/as. Salieta que isso é um recurso também para a formação do professor, “[...] mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções e dessas teorias, elas estão presentes” na prática cotidiana. (WEISZ, 2001, p. 1). Na mesma direção, outros

estudos apontam que as experiências vividas pelo professor durante sua escolarização são importantes fontes de aprendizagem na construção dos saberes profissionais, uma vez que:

Os vestígios de socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcadas por referências de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

É comum encontrar nas narrativas dos professores indígenas, quando compartilham de suas memórias (autobiográficas) de alfabetização, no período de sua escolarização, que esse processo inicial das primeiras aprendizagens de leitura e escrita ocorre por intermédio do método sintético silábico, que consistia na apresentação de letras, sílabas, palavras, formação de frases. Geralmente, foram alfabetizados/as com base nesse método, com atividades realizadas em uma perspectiva mecânica, fazendo com que os alunos identificassem imagens e relacionassem ao som das letras.

O próprio professor *Waratan Zoró*, em sua narrativa já apresentada na seção anterior, acreditava que, quando todos esses códigos (letras) eram memorizados pela criança, ela tinha a capacidade de formar palavras e lê-las, sendo, conseqüentemente, considerada alfabetizada. Dessa forma, esse método colaborou e persiste, de certo modo, frente a um processo tão complexo que é a alfabetização.

A seguir, destacam-se imagens da sede da escola *Zawyt Wãwã*, aldeia *Bubyrej*, e a professora *Tawulup Zoró* com as crianças.



Fotos 36 e 37. Sede da Escola de Ensino Fundamental Indígena *Zawyt Wãwã*, Aldeia *Bubyrej* (Central). A professora *Tawulup Zoró* e seus alunos dos anos iniciais do E.F. Agosto de 2019. Acervo da pesquisadora.

Milena *Tawulup* Zoró foi umas das duas primeiras mulheres do povo Zoró a atuar como auxiliar de sala na escola indígena Zoró, no ano de 1999, e somente depois de um tempo foi designada para lecionar na escola *Zawyt Wãwã* aldeia *Bubyrej*. Já a professora Rosa *Kap Tabaj* Zoró foi para a escola *Guwa Puxurej*, da aldeia de mesmo nome. *Tawulup* conta que ela e Rosa eram as únicas mulheres professoras na T.I. Zoró. Foram escolhidas para atuar como auxiliares de sala para ensinar alguns trabalhos manuais, coisa da cultura, ensinar e aconselhar as alunas Zoró. *Tawulup* chegou a iniciar o curso de magistério indígena, primeira turma do *Projeto Açáí I* oferecido pela SEDUC-Rondônia no ano 2000, mas desistiu, pois, teve de se dedicar à maternidade.

Rosa relata um pouco de sua trajetória de vida escolar, de formação no magistério e, por fim, como se tornou professora:

Eu acho que eu comecei ir para a escola com 7 anos primeiro morava na Aldeia *Bubyrej*, meu primeiro professor foi Francisco Embusã ele formou no magistério, eu estudei na escola *Zawyt Zawã* na Aldeia *Bubyrej*, minha formação, fiz o Projeto Hayô em 2005 e terminei em 2010, eu me tornei professora indígena antes do projeto Haiyô, eu dei aula e depois eu comecei o magistério. Eu comecei a dar aula com 15 anos de idade, nessa época, eu ainda estava estudando, era aluna, estava no quinto ano e foi a Ligia da FUNAI que me escolheu, porque não tinha professor na escola Pawaninho, na aldeia *Pawãnewã*. Eu estava como professora e estava estudando ainda ao mesmo tempo. (XIJEJÃ ZORÓ, Rosa, 2018, n.p.)¹⁸².

Ao continuar seu relato, Rosa fala sobre a dupla jornada enquanto professora indígena e estudante:

O Embusã que dava aula pra mim quando eu comecei a dar aula também, eu dava para o primeiro e segundo ano eu alfabetizava né, eu sempre dei aula na alfabetização desde os 15 anos, fiquei treze anos alfabetizando as crianças, não tinha concurso ainda, aí eu fiz o concurso do município em 2008, primeiro concurso, até esse período era só no contrato com a prefeitura. Eu sempre trabalhei na escola *Zawyt*. Quando estudei no magistério *Hayô*, eles (professores) ensinou nós como que a gente faz para trabalhar na alfabetização, para alfabetizar aí nós aprendemos lá, cada povo apresentou seu alfabeto na língua, e como trabalhar a alfabetização com o alfabeto da própria língua, esse projeto ajudou muito porque eu não sabia muito

¹⁸² Entrevista concedida por XIJEJÃ ZORÓ, Rosa. Entrevista I. [mar. 2018]. Entrevistador: Vanúbia Sampaio dos Santos. 1 arquivo .mp3 (25m:17s).

como alfabetizar os alunos aí eu aprendi lá, o *Waratan* ajudou nós, porque, ele explicou o alfabeto do nosso povo. Minha jornada de trabalho é de 20 horas com a prefeitura, trabalho primeiro e segundo ano da tarde, quando tem sessão escolar tenho quase 20 alunos na escola (XIJEJÃ ZORÓ, Rosa, 2018, n.p.).

A respeito de como desenvolve sua prática de alfabetizar as crianças Zoró, Rosa expõe:

No primeiro mês, iniciou as aulas pedindo para elas [crianças] fazer o texto na língua, pego também o nome dos animais na ordem do alfabeto, aí eu mostro [mostro] o alfabeto na língua, depois fazer um texto [lista dos nomes dos animais], depois, cada um faz o alfabeto quem tem o nome primeiro nome com “A”. Aí eu pedi para os alunos escrever os nomes dos animais que tem a letra “A” [inicial], pedi para eles fazer o texto e depois pedi para ele traduzir na língua no português tem alguns que têm muitas dificuldades.

[...] Alguns professores traduz quando a gente tá dando aula na língua materna, tem o professor Sewatu que traduz da língua para o português mais alfabetização é no *Pangỹjej* porque no quinto ano quando a gente coloca ele na escola estadual muitos alunos do quinto ano tem muita dificuldade escrever na língua português por isso a gente faz nas duas línguas porque os professores do estado reclama nós por que não tá dando aula na língua portuguesa todos do quinto ano tem muita dificuldade aí eles reclamam de nós (XIJEJÃ ZORÓ, Rosa, 2018. n.p.).

A professora explica como vem alfabetizando a partir de reivindicação/reclamação por parte de um pequeno grupo de professores/as das escolas estaduais a respeito da necessidade de já incluir o ensino da língua portuguesa também nos anos iniciais do ensino fundamental. Rosa revela que, desde 2018, em alguns momentos em sala de aula, já vem introduzindo muitos elementos da língua portuguesa nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental (Caderno de Campo, março de 2018).

Ocorre que, no PPP da escola Zoró, vigente conforme decisão da comunidade, a Língua Portuguesa como componente curricular será iniciada somente a partir do 5º ano, uma vez que o ensino monolíngue se estenderia até o 4º ano, quando finaliza o II ciclo do ensino fundamental (RONDOLÂNDIA, 2011).

A professora Rosa expôs, ainda, que as crianças apresentam curiosidades bastante pertinentes quando em contexto de sala de aula, já que muitas delas querem aprender o que não é *Pangỹjej*. Desde muito cedo, como ressalta Rosa, algumas perguntam: “**Professora, como fala tal “coisa” no Português?**, aí tenho que responder e explicar” [...] (XIJEJÃ ZORO, Rosa, 2018, n.p.,grifos nossos) também

relatou que muitas crianças, apesar de serem monolíngues, já sabem pronunciar muitas palavras em português e que essas palavras não foram na escola que aprenderam, mas provavelmente dos desenhos que assistem no celular/TV e das músicas que aprendem ouvindo e cantando no rádio.

A professora mencionou, ademais, que alguns professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio questionam o trabalho dos professores alfabetizadores. Rosa explicou que já recebeu reclamações desses professores indígenas das duas aldeia-escolas. Questionam-na por que os/as professores/as que alfabetizam não inclui a alfabetização na língua portuguesa, pois, assim, os estudantes teriam menos dificuldades quando chegassem às outras etapas. Em momento de diálogo informal, ponderou, ainda, que seria interessante ensinar às crianças desde cedo o código escrito da língua portuguesa, ao considerar que esta é uma demanda atual e que as crianças já estão querendo aprender desde pequena.

No PPP da Educação Básica Intercultural Zoró, estão elencados os motivos que levaram a própria definição da política linguística na escola pela comunidade, considerando a realidade das crianças e o contexto em que vivem, pois

[...] a criança Zoró é monolíngüe, a comunicação é na sua língua *Pangỹjej*, no dia-a-dia da aldeia. Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor só trabalha na língua *materna*. A criança aprende a dominar bem a escrita da língua *Pangỹjej* [...], **são na língua *Pangỹjej* que os Zoró conhecem os nomes das coisas, dos animais, das aves, dos peixes, das árvores das comidas, dos remédios, dos artesanatos, das pinturas, das danças, dos rituais. A língua *Pangỹjej* é melhor para explicar o mundo para os alunos**, para escrever livros e registrar os conhecimentos indígenas (RONDOLÂNDIA, 2011, p. 4-5, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os Zoró entendem que é preciso considerar, no ensino, prioritariamente a língua em que a criança é falante, um aspecto importante no processo em que ocorre a aprendizagem da leitura e escrita *Pangỹjej* na escola.

Desse modo, a alfabetização inicial no Zoró realiza um percurso permitindo que a criança *Pangỹjej*, desde muito cedo, participe de momentos de aprendizagem e construção de saberes dentro e fora da escola; assim, a imersão no universo da escrita valoriza a cultura, a língua e outros conhecimentos. Esses são momentos enriquecedores, do ponto de vista da aprendizagem.

Nesse caminho, Ferreiro (1985) tece algumas reflexões sobre o processo de alfabetização, observando que a criança vê mais letras fora do que dentro da escola:

“[...] essas informações extra-escolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar [...] é variada às vezes contraditórias, mas é informação sobre a língua escrita em contexto sociais de uso [...]” (FERREIRO, 1987, p. 38).

Ainda de acordo com a autora, a língua escrita é um objeto de uso social, com existência social (e não apenas escolar), o que significa afirmar que, aos poucos, a criança constrói, como sujeito cognoscente, a compreensão do emprego e do valor da escrita na sua vida social. O sujeito do qual Ferreiro e Teberosky (1999) se referem é o mesmo sujeito, da teoria de Piaget, conforme mencionam as estudiosas, é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e resolver as interrogações que este mundo provoca.

Na mesma direção, as orientações legais e outros documentos asseguram esses princípios, a exemplo do que ficou assegurado na Constituição Federal de 1988¹⁸³, no seu art. 210, § 2º, e art. 32, §3º da LDB: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ou seja, uso e a manutenção das línguas indígenas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar” (BRASIL, 1988; 1996, *on-line*).

Portanto, o entendimento desse princípio decorre que o professor da escola indígena deve ser preferencialmente um indígena da própria comunidade, e a formação inicial e continuada desses indígenas, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e, quando for necessário, simultaneamente à sua própria escolarização, o que exige a elaboração de programas diferenciados para formação inicial e continuada desses/as professores/as.

Nessa direção, Grupioni (2003, p. 13) compreende:

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores de escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar

¹⁸³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 e 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Outras fundamentos legais e específicos, publicados a partir de 1988, asseguram a determinação constitucional e formam um marco legal amplo no sentido dos direitos à educação escolar indígena, bem como a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem, a exemplo do RCNE (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para escolas indígenas na Educação Básica, Resolução nº 5/2012 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; esta, no seu art. 32, parágrafo 3º, recomenda que a língua de instrução oral do currículo seja a língua indígena. Isso, é claro, para introduzir conceitos e explicações em sala de aula. Logo, a língua indígena deverá se tornar a língua de instrução escrita predominante nas diferentes situações.

Dessa forma, o currículo deve refletir sobre a leitura e escrita e suas relações com a vida cotidiana da criança indígena. A função da escola, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), é desenvolver nos alunos indígenas a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos ou, caso contrário, em língua portuguesa.

Foi possível verificar, a partir das narrativas de *Waratan*, *Embusã* e *Rosa Zoró*, que essa concepção de educação escolar está muito ligada ao contexto de afirmação da identidade, ao coletivo e à interculturalidade, da qual ensejam a oportunidade de adquirir, com eficácia, os novos conhecimentos de fora devido ao contato com a sociedade envolvente. É preciso enfatizar que, nas situações escolares, a língua *Pangyjej* continua a ser a língua de instrução predominante naquelas situações que dizem respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese deles com os novos.

6.5.1 Leitura e escrita na escola *Zoró Pangyjej* reveladas pelos registros e narrativas docentes

No dia 27 de março de 2018, iniciei a observação na escola municipal *Zawyt Wãwã*, da aldeia *Anguj Tapua*. Nesse primeiro dia, pude observar um pouco da prática produzida pela professora *Juliana Zoró*. As atividades propostas são para as crianças

do segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental da mesma sala, pois se referem à turma multisseriada. Outras crianças se faziam presentes na sala, com, aproximadamente, três e quatro anos de idade, acompanhando seus irmãos na escola.



Fotos 38 e 39. Professora Juliana Zoró, em sala de aula, atendendo aos alunos individualmente. Acervo da pesquisadora. Escola *Zawyt Wãwã*. Aldeia *Anguj Tapua*. 2018. Acervo da pesquisadora.

Os espaços da aldeia são de livre acesso a todas as crianças e a escola não é diferente. Elas transitam e são permitidas a participarem do ritual e da cultura do espaço escolar, inclusive algumas crianças, em razão de sua pouca idade, participam de alguns momentos de atividades, interagindo, de modo a entrar e sair da salinha quando querem.

Pude observar, em diferentes situações em sala de aula, que a professora disponibiliza um pedaço de papel e lápis para elas, no intuito de acolhê-las. A elas, é permitido se expressarem por meio de suas primeiras tentativas de escritas, ensejando corresponder a um esforço de reproduzir escritas das crianças maiores (geralmente um irmão) que estão matriculadas (Caderno de Campo, maio de 2018).

Nesse dia, observei a professora ministrar atividades do componente curricular de Matemática e, para a outra turma (1º e 2º), atividades e exercícios de cópias, leitura e escrita do alfabeto e família silábica *Pangyjej*. A professora explica o conteúdo de matemática para alguns alunos (3º e 4º ano), em seguida, retoma os trabalhos com foco no alfabeto *Pangyjej*, família silábica para outras três crianças em processo inicial de alfabetização (1º e 2º ano). A rotina alternava entre o ensino da família silábica na língua *Pangyjej* e atividades/exercícios de matemática (Caderno de Campo, março de 2018).

Tal prática evidencia uma concepção de ensino empirista (WEISZ, 2000), pois, mesmo sem o uso da cartilha, o *modus operandi* é o mesmo: a cópia, em ambas as atividades, é o principal recurso pedagógico.

O pouco espaço da lousa, como mostra a imagem seguinte, foi dividido para abrigar as duas atividades. A imagem retrata bem a situação vivenciada na escola municipal *Zawyt Wāwā*, Anexo 1, a aldeia *Anguj Tapua*, Povo Zoró (Caderno de Campo, março de 2018).

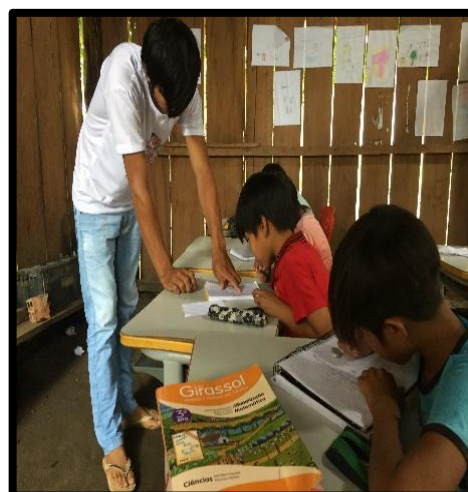
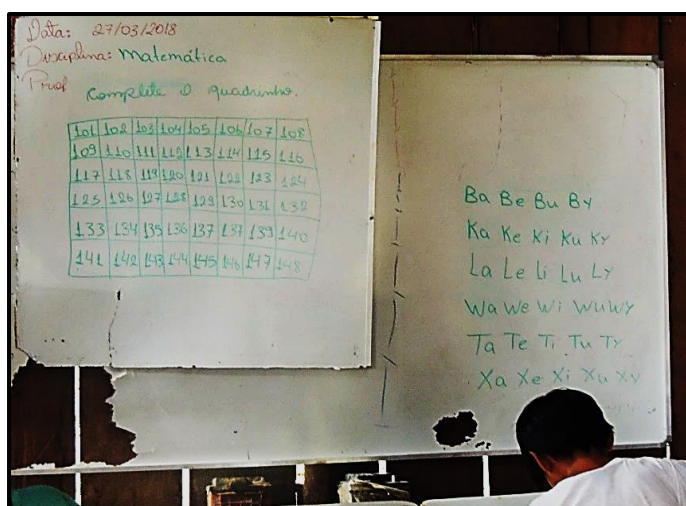


Foto 40. Lousa do lado esquerdo atividades de matemática e do lado direito atividades com família silábica *Pangyjej*. Escola *Zawyt Wāwā*. Aldeia *Anguj Tapua*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

No dia seguinte de observação, a preparação foi similar. O professor Sewatu Cinta Larga (imagem a seguir) leciona o componente curricular de Matemática para os estudantes do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental (II ciclo) e, para as crianças do 1º e 2º ano, direcionou, na lousa sobreposta, atividades de cópias das vogais em *Pangyjej*, conforme imagens a seguir.



Fotos 41 e 42. Professor Sewatu lecionando matemática e atividades de alfabetização a partir das vogais *Pangyjej*. Turma seriada. Escola *Zawyt Wāwā*. Aldeia *Anguj Tapua*. 2018.

Os conteúdos trabalhados referentes ao componente curricular de Matemática para a turma de terceiro ano do ensino fundamental foram a subtração e a adição. O professor buscava contextualizar e exemplificar de uma forma que elas pudessem compreender. Embora o conteúdo correspondesse à matemática ocidental e não aos saberes matemáticos do povo, os exemplos explicitados, como a quantidade de castanhas coletadas e divididas nos cestos, evidenciava o vínculo da atividade ao contexto da criança (Caderno de Campo, março de 2018). Havia uma saca de castanha dentro da sala e o professor a usou como exemplo para o cálculo matemático.

Observei, no entanto, que há outros elementos que evidenciam um viés intercultural do processo de alfabetização no contexto da escola *Zawyt Wãwã*. Mesmo com as instruções orais do componente curricular de Matemática em língua *Pangyjej* e com elementos do cotidiano da criança, o conteúdo ministrado pela professora Juliana Sewatu, para a turma do 3º ano do ensino fundamental, referia-se a um saber ocidental escolarizado. Não se expressavam o pensamento e a matemática Zoró *Pangyjej*.

Contudo, a aquisição inicial da língua escrita, em uma concepção monolíngue nos anos iniciais do ensino fundamental na T.I Zoró, é apresentada com o código escrito em *Pangyjej*, desde o alfabeto *Pangyjej*, sílabas, pequenos textos, leitura e escrita na língua. Circunstância similar não ocorre quando são apresentados os numerais; desde o início, são explicitados no código escrito da língua portuguesa, pois se referem às representações da matemática ocidental. Portanto, durante a pesquisa de campo, não foram evidenciadas, nos cadernos e em contexto de sala de aula, as abordagens da etnomatemática *Pangyjej*.

As evidências de que a **alfabetização intercultural** ocorre na escola se confirmam, também, quando há o cabeçalho escrito na lousa, bem como os enunciados das atividades apresentadas em Língua Portuguesa nas escolas municipais indígenas, conforme a imagem a seguir.

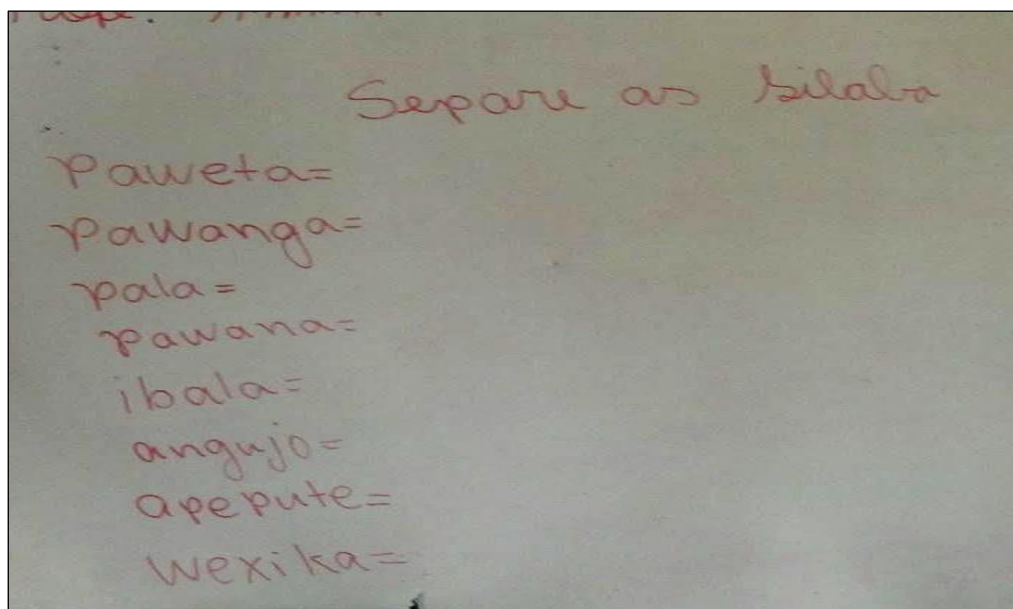
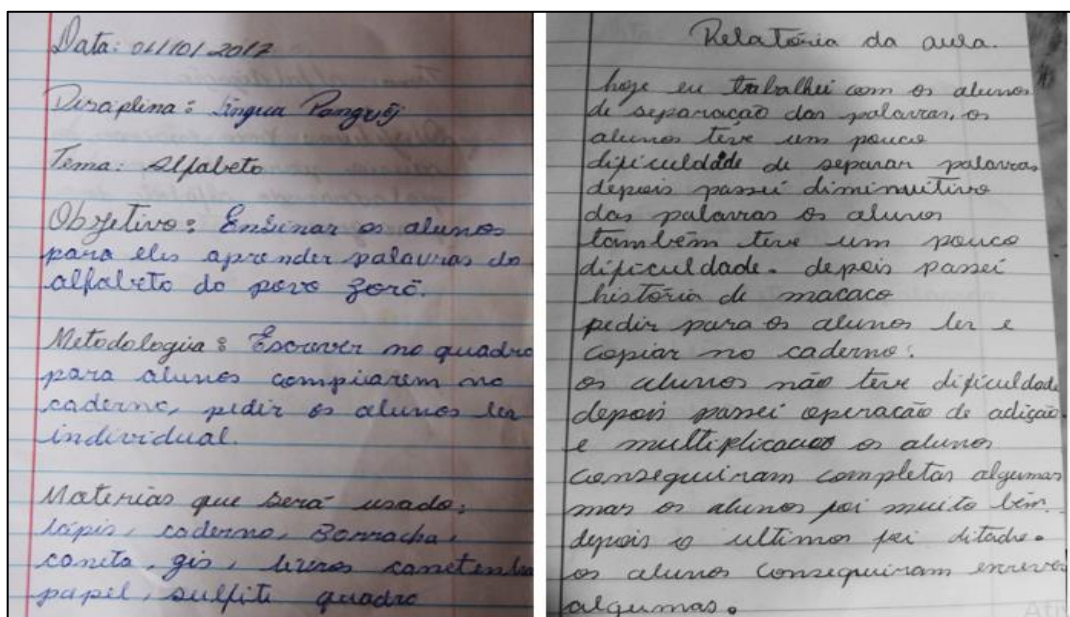


Foto 43. Lista de nomes de objetos em *Pangyej*. Escola *Zawyt Wãwã*. Aldeia *Anguj Tapua*. 2018. Acervo da pesquisadora.

Nesse mesmo dia, tive a oportunidade de dialogar com o professor Sewatu e, na ocasião, relatando-me que sua experiência inicial como professor foi na aldeia *Japararat* na T.I. Zoró. Nessa aldeia, moram apenas duas famílias, um total de doze pessoas, e ele era o único que sabia ler e escrever, motivo suficiente pelo qual foi convocado para, então, ensinar as crianças da aldeia a ler e escrever *Pangyej*. Foi professor durante 6 anos. Não tinha o hábito de registrar ou fazer planejamento por escrito. Poucas vezes fez algum registro de sua prática, não tinha formação de magistério indígena para alfabetizar. Uma vez que possuía apenas o nível elementar, as dúvidas eram muitas para alfabetizar. Ele não tinha a quem recorrer. Aliás, poucas atividades e exercícios dos quais possuía maiores dificuldades para ensinar as crianças a ler e a escrever foram registrados no caderno, segundo a informação verbal de Sewatu (Caderno de Campo, março de 2018).

Por outro lado, os registros escritos mais recentes e realizados pelo professor dizem respeito às anotações de alunos presentes e faltosos do dia, ao planejamento resumido dos conteúdos e ao relatório das aulas em consonância e organização dos temas previstos na matriz curricular do primeiro e segundo ciclo do ensino

fundamental. Tais registros são necessários para compor o relatório a ser enviado à SEMEC, periodicamente.



Fotos 44 e 45. Plano de aula e relatório da aula feitos pelo professor Sewatu, aldeia Anguj Tapua. Escola Zawyt Wāwā. Acervo da pesquisadora.

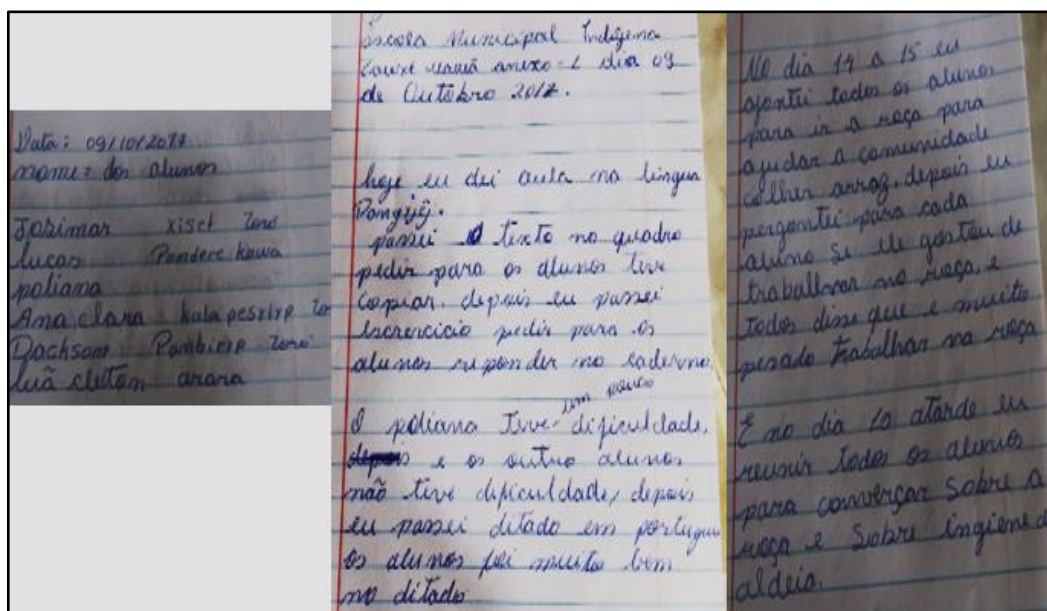


Foto 46. Registros escritos de alunos presentes em sala de aula e relatório de aulas ministradas por Sewatu. Aldeia Anguj Tapua. Escola Zawyt Wāwā. Acervo da pesquisadora. 2018.

O conjunto de registros escritos e produzidos pelo professor Sewatu concerne a relatórios de aulas de forma sucinta, além das atividades desenvolvidas,

evidenciando sequência didática e anotações das dificuldades de aprendizagem das crianças em relação ao conteúdo. Sewatu disponibilizou o seu caderno de registro escrito (imagens anteriores), com diferentes anotações de caráter pedagógico; no entanto, não se identificaram informações e registros de possíveis intervenções pedagógicas que o docente realizava em contexto de sala de aula, em decorrência das dificuldades encontradas pelas crianças.

No dia seguinte, pude observar a aula da professora Rosa Zoró, na turma de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Em entrevista, Rosa explica como é o cotidiano da escola na aldeia.

[...] os professores daqui (*Zawyt Wãwã*, Anexo I, aldeia *Anguj Tapua*) são o Amim e o Sewatu, esses dois trabalham aqui quando a sessão termina eles continuam dando aula. Já eu e a Juliana vamos ficar parada, aí quando voltar a sessão nós voltamos a trabalhar e eles continuam a gente não dá aula fora da sessão porque não tem aluno tem pouco aluno só tem 5 alunos né, e eles ficam com esses alunos. Eu dou aula pro primeiro e segundo ano, esse ano (2018) é a primeira vez que tá acontecendo a sessão escolar da Aldeia-Escola fora de sua sede, primeira vez que acontece aqui *Anguj Tapua*. Na aldeia *Zawã Karej* a escola está reformando, e não teve sessão esse ano lá, mas nos anos anteriores, ano passado a gente estava lá dando nossa aula, na sala anexo, aí nós íamos pra lá porque quando a sessão começava a gente ía, eu dou aula de alfabetização, onde tem sessão escolar a gente vai, não teve esse ano, aí a gente veio pra cá, na aldeia *Anguj Tapua* da aula, são dezoito alunos, mas só cinco são da escola municipal *Zawyt Wãwã*, Anexo I – *Anguj Tapua* (XIJEJÃ ZORÓ, Rosa, 2018, n.p.).

A professora Rosa tem 29 anos de idade e mais de 14 anos de experiência na escola Zoró. É filha de Evaldo *Peon Zoró* e Chiquita *Cinta Larga*. Rosa, assim como a professora Juliana Zoró, leciona na Aldeia-Escola *Zawã Karej Pangyjej* (regime de alternância) para as crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, filhos dos funcionários e estudantes, quando eles estão em sessão escolar, ou seja, apenas quando ocorrem as etapas. Como ficou evidenciado na entrevista, o ano de 2018 foi atípico. Em função da reforma da Aldeia-Escola, a sessão escolar desta foi provisoriamente transferida para acontecer em uma outra aldeia. Assim, as professoras Rosa e Juliana tiveram de compartilhar a mesma sala de aula da escola *Zawyt Wãwã*, na aldeia *Anguj Tapua*.

6.5.2 A escola *Pangyjej*, as crianças e as novas tecnologias de comunicação e informação.

Outra realidade vivenciada nos tempos contemporâneos é observar que a tecnologia chegou às aldeias. A escola Zoró tem se deparado com essa nova realidade. Atualmente, os indígenas se encontram rodeados por um contexto de grafia; são inúmeros os instrumentos e suportes de escrita para se escrever (meio físico e ou virtual) com função comunicativa do texto escrito (*outdoor*, livro, software, redes sociais, e-mail, mensagens via *smartphone*, WhatsApp).

Tradicionalmente, concebem isso como resultados das relações estabelecidas com a sociedade envolvente que fazem uso permanente desses recursos. Essas infinitas possibilidades e o acesso aos diferentes suportes/instrumentos de escrita permitem registrar, também, as marcas da oralidade e de sua história por meio de sinais gráficos e visuais.

Aliada a esse novo contexto de pós-contato, em muitas aldeias, é possível encontrar em cada família pelos menos um aparelho *smartphone*, dada a possibilidade de ser acessível economicamente e por agregar muitas funções (acesso à internet quando disponível, aplicativos de mensagens de áudio, vídeos e chamadas, acesso e uso das redes sociais, câmera fotográfica, gravador, acesso rápido a outros aplicativos disponíveis); também, pela facilidade de resolver as demandas de ordem pessoal e coletiva utilizando aplicativos de texto e áudio quando os indígenas estão no contexto da cidade.

Na mão das crianças, esse aparelho ganha novas funções: torna-se um suporte para interagir com os diferentes jogos infantis, vídeos e músicas. Na aldeia *Anguj Tapua*, observamos que, na escola *Zawyt Wawã*, uma das crianças trazia consigo quase todos os dias um *smartphone* para a sala de aula, provavelmente pertencia a algum familiar adulto. Há, em especial nas crianças, uma curiosidade de interagir com o novo, e o *smartphone*, por agregar formatos diferentes de interação, sons, imagens e personagens interativos, torna-se interessante.

Essas crianças vivenciam uma nova experiência com a cultura escrita ao mesmo tempo digital, diferentemente da infância que o professor *Waratan*, Embusã e demais professores da aldeia vivenciaram. Isso será cada vez mais frequente, inclusive para as crianças indígenas terem o acesso e a possibilidade de aprender

esse outro mundo da escrita em suporte digital (Registro Caderno de Campo, março de 2018).



Foto 47. A criança interagindo com smartphone. Escola *Zawã Karej Pangÿjej*. Aldeia *Anguj Tapua*, março, 2018. Acervo da pesquisadora.

Fotos 48 e 49. Crianças Zoró assistindo a vídeos por meio do smartphone. Aldeia *Pawãnewã*. Acervo da pesquisadora. Agosto de 2019.

A criança interagia sem qualquer dificuldade, com muita atenção ao que estava fazendo, ao explorar os infinitos recursos que o aplicativo do jogo proporciona. Observamos que, cotidianamente, essas crianças têm acesso à escrita da língua portuguesa, bem como a outros códigos/linguagens, em especial a linguagem tecnológica que circula no contexto da aldeia por intermédio de aparelhos tecnológicos, como o smartphone. Nesse mesmo contexto, circulam documentos nos quais a escrita está ao alcance dessas crianças, ora na escola, ora em casa, ora na APIZ. Há, por exemplo, livros não indígenas nas casas das crianças; há, também, documentos oficiais, cartazes, correspondências, comunicados de órgãos governamentais – SEDUC, SEMED, FUNAI, SESAI e da própria APIZ, todos redigidos em língua portuguesa.

Acerca do ingresso na escrita e nas culturas do escrito (FERREIRO, 2013) em diferentes sociedades, inclusive aquelas que são de tradição oral, a pesquisadora sustenta que a aquisição da leitura e da escrita constitui atividades naturais e inerentes ao sujeito, já que são dependentes do tempo histórico, de sua cultura, de seu uso

social, de sua localização geográfica e de suas inserções sociais. Ferreiro e Teberosky (1999) valorizam as questões sociais e culturais, mas entendem que a mediação social aparece para dar conta de convenções sobre a escrita que a criança não discrimina sozinha, conforme afirmam em dois momentos na obra *Psicogênese da Língua Escrita*: “Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 279).

Entre as 24 aldeias na T.I. Zoró, apenas uma tem acesso à internet. É o caso da aldeia *Pawanewã*. O ponto de internet via satélite é cedido pelo proprietário da fazenda próxima. Até a época da pesquisa, apenas uma aldeia possuía energia elétrica, no caso, a aldeia *Zawã Kej Alakit*, da família do professor *Waratan*, próxima ao município de Pacarana (RO), Espigão D'Oeste (RO). Todas as outras possuem geradores de energia movidos a óleo diesel e são ligados somente algumas horas, à noite, quando há combustível.

São consideradas as idas e vindas de integrantes do povo Zoró da aldeia à cidade mais próxima, como os municípios de Rondolândia (MT), Ji-Paraná (RO) e Pacarana (RO), para resolverem as demandas de ordem prática, pessoal e coletiva, como receber o salário, fazer exames clínicos, laboratoriais, compras de mantimentos não disponíveis na aldeia, comercialização de produtos extraídos da T.I. (castanha, banana, café etc.) e as demandas da APIZ (Registro de Caderno de Campo, março de 2018).

6.5.3 As experiências da linguagem escrita nas escolas *Zawyt Wãwã, Dabekut Puj e Zawã Kej*

A pesquisa documental realizada a partir dos cadernos escolares envolveu os 10 (dez) estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental (anos iniciais). A razão desse recorte da pesquisa realizada nos anos iniciais considerou a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com base no Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB):

Art. 30. Os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento. [...] recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de

escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2010, p. 21-22).

Já o Parecer do CNE/CEB nº 13/2012, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, no entanto não definiu um tempo específico para o processo de alfabetização. Em relação à segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016, tal qual a Resolução nº 7 de dezembro de 2010, mantém-se o tempo de 3 (três) anos para a alfabetização:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade e contemplam o conhecimento das letras do alfabeto, funcionamento do sistema de escrita alfabética [...] (BRASIL, 2016, p. 182).

Entretanto, a versão final da BNCC, aprovada em 2017 e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano seguinte (2018), envolveu muitos questionamentos sobre o ensino religioso, a temática de gênero e o ensino médio. Particularmente em relação às aprendizagens iniciais da leitura e da escrita, houve uma diminuição do tempo de um ano:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita [...] (BRASIL, 2018, p. 59).

Todavia, na comunidade Zoró, o trabalho com foco na alfabetização compreende o ciclo de 4 anos de atividades voltadas para a leitura e a escrita em perspectiva intercultural contínua. Portanto, em consideração à Resolução 05/2012, que trata especificamente das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, o tempo para que a alfabetização ocorra não foi reduzido, pois há o entendimento de que essa forma de trabalhar abarca as especificidades culturais da comunidade, conforme evidenciado nas narrativas dos próprios professores, caracterizadas pelo histórico da linguagem oral; por isso, analisa-se que é importante ter um tempo maior para que esse saber faça sentido aos estudantes da aldeia (A'P ZORÓ, 2019, n.p.).

O professor indígena Zoró tem uma concepção muito peculiar sobre o processo de como a criança aprende, quais os caminhos da aprendizagem e como deve ser o ensino. Assim, considerando o trabalho de alfabetização em quatro anos, analisamos os 10 (dez) cadernos de crianças indígenas Zoró *Pangyjej*, com idades entre 6 (seis) a 12 (doze) anos, matriculadas nas escolas de ensino fundamental.

Observamos que a alfabetização na língua *Pangyjej*, nas escolas da aldeia na T.I. Zoró, inicia-se pela aprendizagem das 20 (vinte) letras do alfabeto, sendo 5 (cinco) vogais e 15 (quinze) consoantes. As crianças têm de decorar os nomes das letras, primeiro na ordem alfabética e, somente depois de decorar os nomes, a tarefa seguinte (atividades) é associar o valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita), com atividades de cobrir pontilhado e reproduzir a sequência escrita do alfabeto e família silábica.

As primeiras letras apresentadas são as maiúsculas, distribuídas em uma sequência alfabética da esquerda para a direita (alfabeto fixo), conforme a imagem a seguir. Posteriormente, têm-se as minúsculas, que são as vogais.



Fotos 50 e 51. Alfabeto e vogais *Pangyjej*. A professora Margarida Zoró fazendo leitura em voz alta do alfabeto com as crianças. Agosto de 2020. Aldeia *Pawãnewã*. Acervo da pesquisadora.

É comum observar, nas paredes das escolas, o alfabeto fixo, disponibilizado para as crianças consultarem quando necessitam, conforme imagens das escolas na sequência.



Foto 52. Registros com imagens do alfabeto e vogais *Pangyej* e da Língua Portuguesa fixados nas paredes das salas de aulas nas escolas municipais indígenas *Dabekut Puj*, *Guwã Puxurej*, *Zawa Kej Alakit* e *Zawyt Wãwã*. 2018-2019. Acervo da pesquisadora.

Quando os estudantes memorizam a associação das letras às formas, processo semelhante é feito com as famílias silábicas, iniciando-se pela sílaba simples, decoradas em ordem, até se esgotarem todas as possibilidades combinatórias. Todas elas associadas a inúmeros exercícios de cópias e reprodução no caderno. Mais tarde, há atividades com estudo das sílabas mais complexas e assim por diante.



Fotos 53 e 54. Atividade de reprodução de escrita do nome e das sílabas em *Pangyjej*. Aldeia *Anguj Tapua*. Março, 2018. Acervo da pesquisadora.

Empreendemos, nesta parte do trabalho, um esforço em mapear, discutir e ampliar as reflexões a partir das escritas infantis e atividades escolares evidenciadas nos cadernos escolares e de suas análises a luz das contribuições teóricas do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro¹⁸⁴. Ferreiro, compreende a alfabetização como processo de representação a partir da aquisição e apropriação da linguagem escrita como objeto de conhecimento social.

As pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro são consideradas, por pesquisadores/as¹⁸⁵ como um avanço significativo na compreensão do processo de alfabetização, segundo Weisz (1987, p. 5), “essas pesquisas romperam como o imobilismo lamuriento e acusatório e deflagraram um esforço coletivo de busca de novos caminhos”. Emilia Ferreiro, fez uma uma “revolução conceitual”, esta revolução foi na compreensão do processo de alfabetização na América Latina, onde o fracasso escolar já ultrapassava os limites de um problema educacional, como a própria pesquisadora afirmou: “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”. (WEISZ, 1987, p. 6).

Emilia deslocou a investigação de “como se ensina” para o “como se aprende”, e descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita, contribuindo para uma

¹⁸⁴ Ferreiro (1987; 1989).

¹⁸⁵ Telma Weisz; Ester Pila Grossi; Terezinha Nunes Carraher, Lúcia Browne Rego; Maria Helena de Souza Patto; Luiz Carlos Cagliariari; Maria G. Azenha; Maria do Rosário Longo Mortatti, entre outros.

reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora a partir dos dados de suas pesquisas com crianças em processo de alfabetização.

A pesquisadora Emilia Ferreiro, com a colaboração, principalmente, de Ana Teberosky, desenvolveu pesquisas na Argentina e no México, a respeito da aquisição da linguagem escrita pela criança. Emilia considera que esse processo é psicogenético, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola e segue uma linha de evolução regular, intitulada: *Psicogênese da língua escrita*. Em seus estudos sobre aquisição da linguagem escrita, ambas as pesquisadoras concluíram a existência de níveis no desenvolvimento dessa aquisição ou períodos, sendo eles: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético**.

Durante o nível pré-silábico, dentre outros aspectos, a criança “pensa que letras e números são a mesma coisa, pois são sinais gráficos muito parecidos para ela” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 59); acredita que escrever é imitar os traços escritos de um adulto e, embora passe a traçar algumas letras, sua escrita ainda não transmite informação ou se aproxima da escrita convencional da língua escrita ou da hipótese alfabética. Inicialmente, a criança pensa que é possível ler diferentes nomes a partir da mesma grafia e, aos poucos, vai mudando essa hipótese, variando seu repertório de letras¹⁸⁶.

Em suas pesquisas, Ferreiro visualizou a criança como um sujeito cognoscente, que é capaz de aprender, que aprende sem estar autorizado por um adulto, que possui ideias próprias sobre a escrita, que constroem hipóteses diferenciadas, de acordo com suas elaborações mentais. Assim, Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam que no processo de alfabetização a boa articulação e outros elementos físicos não são os únicos fatores que asseguram o desenvolvimento e o sucesso escolar do aluno na aquisição da língua escrita, mas é preciso que o aluno seja considerado como “sujeito”, um “sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimento, o sujeito que Piaget nos ensinou a descobrir” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). E, isso equivale, segundo as autoras, colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo e não aquele que supostamente conduz a aprendizagem. Um sujeito ativo que interage de modo produtivo na alfabetização, ou seja, a criança utiliza-se de inúmeros recursos na construção do conhecimento da escrita. Este mesmo sujeito que aprende por meio de suas próprias ações, reorganiza-as e reconstrói, separando-

¹⁸⁶ Ibidem, p. 60.

as em categorias de pensamentos em relação ao mundo e aos objetos de conhecimentos.

As autoras se opõem ao conceito de alfabetização entendido como “aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado” (MELLO, 2007, p. 117-118). Entende a alfabetização como um processo de aprendizagem da língua escrita e essa aprendizagem considera, também, a “aprendizagem conceitual”, aquela que se dá por meio da interação entre o objeto do conhecimento, nesse caso, a língua escrita e o sujeito cognoscente” (FERREIRO, 1987, p. 16). Isso implica reconhecer que Ferreiro trouxe uma “mudança de olhar” sobre o processo de alfabetização, relacionada à própria concepção de língua escrita e de alfabetização, ao afirmar ter feito uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização por ter “mudado” o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema: pensava-se tão somente em termos exclusivamente metodológicos (métodos e testes de prontidão) utilizados para o ensino da leitura e escrita, sem considerar que são as crianças, enquanto sujeito ativo que (re)constrói o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento (língua escrita). (FERREIRO, 2011).

Em relação à criança e seu processo de alfabetização as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Ana Teberosky (1999) mostraram que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita “a criança precisa construir respostas para duas questões: O que a escrita representa? e qual a estrutura do modo de representação da escrita?” (WEISZ, 2001, p. 1). E que os problemas que a criança se depara ao longo desse processo são problemas conceituais necessários para a compreensão do sistema de escrita da língua.

Neste sentido, a concepção de alfabetização (*lecto-escrita*/leitura-escrita) e sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro quanto à alfabetização é de que todos os conhecimentos têm uma gênese (origem) e que a aprendizagem da escrita como conhecimento de um objeto social não está vinculada à fala; mesmo quando a criança já estabelece a relação entre fala e escrita, essa relação ainda não é do tipo fonema (fala, som) e grafema (escrita, grafia) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A escola considera evidente que a escrita é “um sistema de signos que expressam sons individuais da fala” (GELB, 1976) e supõe que, também para a criança, isso seja dado *a priori*. Mas não é. No início

do processo, toda criança supõe que a escrita é outra forma de desenhar as coisas. (WEISZ, 2001, p. 1)¹⁸⁷.

Emilia, notoriamente, ajuda-nos a compreender, a partir dos resultados de suas pesquisas (*Psicogênese da língua escrita*), novas interpretações sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, acerca do processo de aquisição da língua escrita por parte de crianças e que não existem “receitas prontas” com a intenção de garantir o sucesso da alfabetização de crianças em fase inicial de escolarização¹⁸⁸. Em outras palavras, isso implica afirmar que a psicogênese não é uma teoria pronta, não é absoluta; a aquisição da língua escrita, segundo Emilia, é uma transição, portanto, um processo não linear.

Ainda com base em Ferreiro (2011), no início da escolarização as crianças reinventam e constroem um sistema de *representação* da linguagem e do sistema de representação dos números e as dificuldades que elas enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema de escrita no início pela humanidade, as crianças fazem o mesmo percurso. “A invenção da escrita pela humanidade foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (FERREIRO, 2011, p. 16).

Nesse início de escolarização, essa criança, se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (FERREIRO, 2011, p. 7). No entanto:

[...] não se trata de que as crianças reinventam as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2011, p. 13).

Para Emilia Ferreiro, a aquisição e apropriação desse objeto de conhecimento da linguagem escrita no início da escolarização não ocorre desligado do conteúdo da escrita. A pesquisadora é contrária à forma em que a escrita é concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2011). Nessa concepção a escrita é concebida apenas como a aquisição de uma técnica. “E o modo tradicional de considerar a escrita infantil nessa concepção consiste em se prestar

¹⁸⁷ (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; WEISZ, 2001; BRASIL, PROFA, 2001).

¹⁸⁸ (MELLO, 2007, p. 117).

atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos”. (FERREIRO, 2011, p. 18).

Nesse sentido, o estudo realizado no contexto escolar indígena Zoró se desenvolveu tendo como principal fonte de pesquisa os cadernos escolares a partir de análise de escritas das crianças.

Tanto a sondagem com as crianças (observando as crianças e suas escritas no momento em que ocorre) quanto às análises das escritas das crianças evidenciadas nos cadernos ou em outros suportes, sem necessariamente acompanhar, por parte do/a pesquisador/a, o momento em que estas ocorrem no espaço escolar, constituem como alguns dos recursos possíveis de observação, interpretação, produção de dados e análise de como acontece a aquisição da língua escrita pelas crianças nesse espaço e de como elas pensam a respeito desse objeto de conhecimento, que é a escrita.

Qualquer situação de produção escrita (espontânea) permite investigar com qual hipótese (provisória) de escrita a criança opera. Nesse contexto, nossas interpretações estão relacionadas ao processo inicial de aquisição da língua escrita protagonizada pelas crianças Zoró em fase inicial de escolarização. Os ensaios escritos evidenciados nos cadernos analisados se referem às atividades de alfabetização realizadas entre fevereiro de 2018 a outubro de 2019, período da pesquisa de campo nas escolas de ensino fundamental da Terra Indígena Zoró, localizada em Rondolândia, no estado de Mato Grosso.

As primeiras evidências de atividades avulsas em uma análise inicial expressam uma prática de alfabetização baseada no Método Sintético Silábico. Segundo definição de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 18), os métodos sintéticos são aqueles “[...] que partem de elementos menores que a palavra”, nesse método a escrita é “a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem, ler equivale a decodificar o escrito em som”.

Esse método enfatiza a codificação e a decodificação, a gradação das dificuldades, a cópia e a reprodução de frases “cartilhadas”, ou seja, do ponto de vista da aprendizagem, esse modelo de ensino se ancora na *concepção empirista* (WEISZ, 2000, p. 16). O método sintético se caracteriza, de acordo com Galvão e Leal (2005), por:

[...] priorizar como ponto inicial, na aprendizagem as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja,

partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, a aprendizagem, de acordo com esse método, é baseada na memorização e na repetição. Posteriormente, entra na fase da compreensão da leitura e da escrita. Nesse sentido, o método sintético sustenta que o alfabetizando deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas e fonemas) para ir somando os “pedaços”, a fim de chegar a codificar e decodificar unidades maiores.

A metodologia didática utilizada, assim como em outros espaços escolares não indígenas, inicia-se alternando entre as atividades de coordenação motora fina – traçados e/ou pontilhados, ensino memorístico das vogais, posteriormente as famílias silábicas na lousa (métodos sintéticos). Antes, simultaneamente ou depois, aprendem a ler e escrever na língua *Pangy̨jej*, por intermédio dos materiais e das atividades pedagógicas sistematizadas pelo próprio docente indígena, com recurso visual escrito na língua indígena à disposição e fixo na parede das salas de aula aos estudantes.

Os cadernos apresentam basicamente, nos dias registrados, as mesmas atividades, inclusive algumas muito repetitivas. São elas: preencher a linha de letras, de sílabas e de palavras; cobrir pontilhados, cópias; separar as sílabas, formar palavras e poucas atividades de ditado, conforme imagens dos cadernos a seguir.

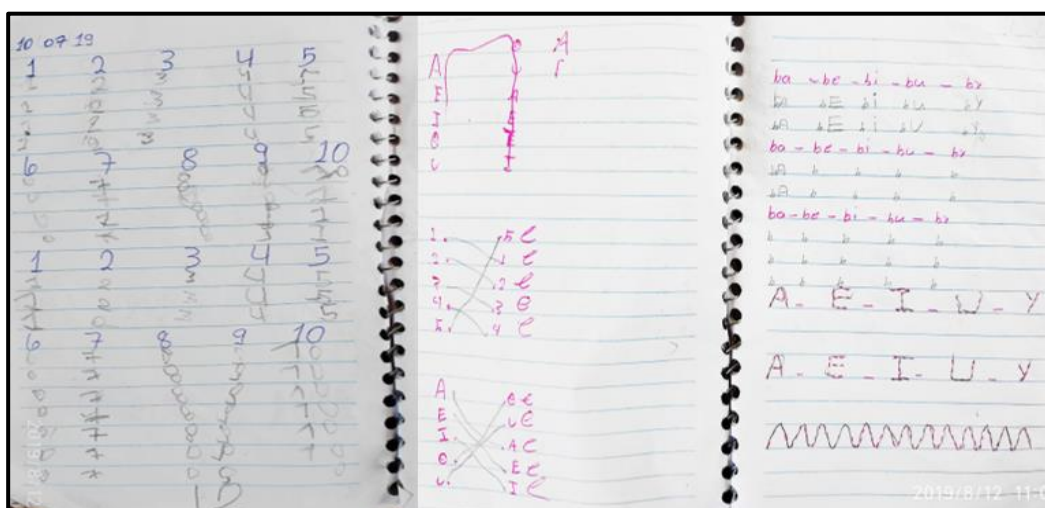
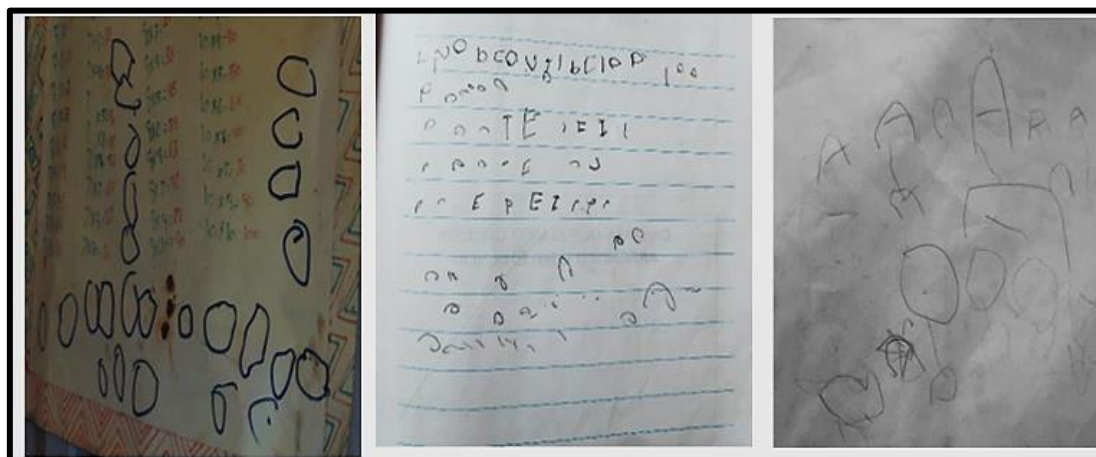


Foto 55. Atividade de reprodução da escrita de sílabas, números, vogais *Pangy̨jej* e cobrir pontilhados. Escola *Dabekut Puj*. Aldeia *Pawānewā*. Agosto de 2019. Acervo da pesquisadora.

Essas atividades estão voltadas para a leitura – escrita das vogais e famílias silábicas em *Pangyjej*. Tal forma de trabalhar se aproxima do modelo ocidental que identificamos como concepção de ensino empirista, sendo um modelo típico de atividades cartilhadas, com base nesses elementos. De acordo com Weisz (2000, p. 21): “[...] A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo”.

A forma de organização das atividades no caderno representa a mesma estrutura das cartilhas (elaboradas por missionários) que, até pouco tempo, circulavam nas escolas da T.I. Zoró. No entanto, as imagens dos cadernos também evidenciam outras atividades que se aproximam da perspectiva construtivista, de modo a permitir que a criança pense sobre a escrita, considerando os conhecimentos já elaborados ao longo do processo de alfabetização e, a partir daí, construir novas escritas.

A psicogênese da língua escrita nos ajuda a pensar na prática pedagógica docente, no objeto da relação entre o professor e aluno, na criança que é sujeito cognoscente, que é capaz de compreender o objeto de conhecimento, que é a escrita. A psicogênese tem uma contribuição fundamental para o professor e a professora, porque é a demonstração de que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo. A descrição dos padrões evolutivos configurados pelas hipóteses de aquisição comprova a existência de um desenvolvimento natural da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A princípio, as escritas das crianças envolvem desenhos, números e letras de forma aleatória, conforme as imagens na sequência.



Fotos 56 e 57. Ensaios de escrita de crianças indígenas do primeiro ano na escola Zawyt Wāwā, Zawā Kej Alakit e Dabekut Puj. Aldeias: Anguj Tapua, Pawānewā e Zawā Kej. Março de 2018 e agosto de 2019. Acervo da pesquisadora.

Mesmo quando as crianças estão reproduzindo escritas-padrão (cópia), conforme a segunda e a terceira imagem (da esquerda para a direita), em uma primeira análise, é possível afirmar que a criança alterna entre as letras convencionais escritas de /A/ /E/ /T/ /P/ /B/ /C/ e /O/ e a utilização de pseudoletas.

Na primeira imagem, já se evidencia uma escrita espontânea, utilizando como suporte de escrita o próprio cartaz com a *Tabuada*, que está fixo na parede da escola *Zawã Kej Alakit*. Essa criança não reproduziu cópias de escrita, portanto, a tentativa de ela escrever foi em uma perspectiva da escrita na *hipótese inicial pré-silábica*. No que tange às características desta fase, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a criança ainda não distingue letras de desenhos, pensa que são coisas semelhantes e que é possível escrever e ler por meio de desenhos, supondo que, para escrever algo, basta desenhar. Há o momento de escrita indiferenciada, em que a criança escreve sem um controle das letras e sem correspondência à grafema-fonema.

Ambas as pesquisadoras, ao observarem essas características evolutivas da escrita, afirmam ser um avanço espontâneo de sua compreensão sobre o fato de que, na Hipótese Silábica, a escrita representa as coisas (para a criança que está ainda nessa fase). A compreensão é que o tamanho de uma palavra é definido pela quantidade de vezes em que é pronunciada e sua representação gráfica é feita por uma letra. Assim, a palavra *borboleta* pode ser escrita por 4 caracteres com relação ou não com a palavra.

No entanto, essa forma de pensar pode gerar um conflito cognitivo em grafias, como *rã*, que, nessa lógica, teria apenas uma letra, o que exigirá novos esquemas assimilativos. Assim, diante do desafio de escrever uma lista de palavras desconhecidas, “[...] os esquemas assimilativos da criança primordialmente se baseassem em dois critérios: a impossibilidade de escrever com uma só letra e a necessidade de letras diferentes para escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 39).

Ao observar a prática pedagógica da professora Rosa na escola *Zawyt Wãwã*, no segundo dia, ao propor uma atividade de desenhos livres e produção de textos, os registros de escritas, aliados às observações realizadas, atestam que algumas crianças indígenas já utilizam uma hipótese mais avançada de escrita em suas produções ao acrescentarem mais letras.

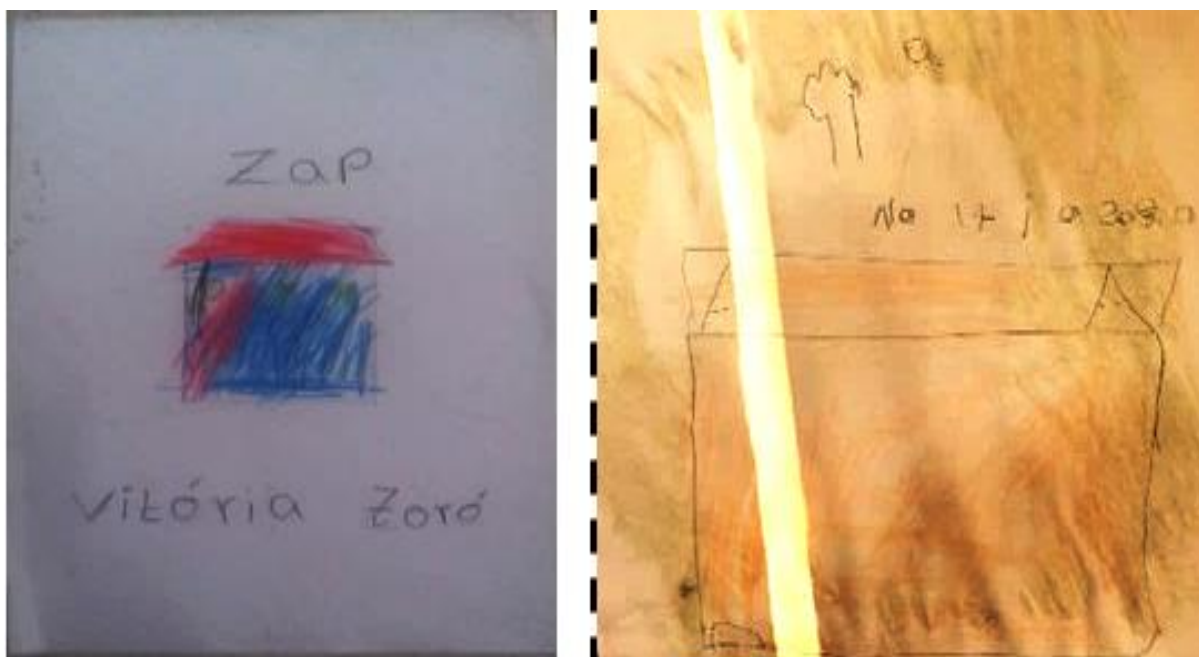


Foto 58. Desenho e escrita de uma criança do 1º ano do ensino fundamental. Escola Zawyt Wāwā (Anexo III), *Aldeia Galandujrej*. 2019. Créditos: Sandro A'p Zoró.

Foto 59. Desenho e escrita espontânea de uma criança do 1º ano do ensino fundamental. Escola Zawyt Wāwā (Anexo I), aldeia *Anguj Tapua* 2018. Acervo da pesquisadora.

Observa-se, conforme as imagens, que a criança, na tentativa de escrever *Zap Tere* (casa-maloca), utilizou-se de outras letras que ela conhece e sabe de memória (imagem 59), acrescentando o que pode ser considerado *pseudo*-letras. Porém, consideramos, com base em Ferreiro (1987; 1989), um avanço do ponto de vista da aprendizagem: mesmo que essa escrita espontânea e os acréscimos de letras não venham acompanhados pela fonetização (valor sonoro correspondente), como pode ser observado na imagem (foto 58), em que a escrita de ZAP e o nome da criança tenham sido redigidos pela própria professora da turma, apenas o desenho que representa a escrita de ZAP passa a ser autoral (produção da criança).

A criança explora a escrita inspirada em elementos do seu contexto, em uma constante socialização de informações entre as culturas. Algumas crianças ainda estão na fase pré-silábica e silábica da língua escrita; esta última é caracterizada quando ela inicia a fonetização da linguagem escrita. Uma fase importante e de grandes desafios, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é quando ela começa a descobrir que as partes da escrita podem corresponder a outras partes da palavra escrita, no caso, as sílabas.



Fotos 60 e 61. Desenho espontâneo e escrita direcionada de uma criança do 3º ano do ensino fundamental. Escola *Zawã Kej Alakit* (sede), Aldeia *Zawã Kej*, 2018. Acervo da pesquisadora.

As atividades de desenhos e os ensaios de escrita espontânea, produzidos pelas crianças (imagens apresentadas), envolvem a escrita do nome dos animais que a criança escolheu desenhar; são animais de diferentes habitats (aquáticos, terrestres e voadores) em *Pangyjej*, dentre eles, alguns domésticos, como também da floresta que, possivelmente, a criança conhece, como o *Bulip* (peixe), *Wakal* (garça), *Mawit* (nambu), *Zabe* (sem tradução), *Dabo* (sem tradução), *Wasa* (anta), *Kasal* (arara), *Wawej* (jacaré), *Neku Pep* (onça preta) e *Bebe* (queixada).

Esse tipo de atividade considera a criança como sujeito, elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cardoso e Teberosky (1993, p. 24): “É ela o sujeito ativo que põe em jogo toda sua capacidade intelectual nesse processo”. Conforme esse entendimento, não se pode considerar, portanto, que essas crianças não tenham nenhum conhecimento sobre a língua escrita. Já viu seu nome escrito, já participou de atividades sociais na aldeia em que “[...] a leitura ou a escrita são também elementos importantes; enfim certamente já fez algum tipo de reflexão sobre o significado que tem para ela a leitura e escrita” (CARDOSO; TEBEROSKY, 1993, p. 24). Aliada a isso as pesquisadoras destacam que se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar - através de informações adequadas - as contradições que volta a gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema escrita alfabético.

Segundo Weisz (2000, p. 1) “[...] o contato com os dois sistemas – da escrita e do desenho – permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que “desenha-se com figuras” e “escreve-se com letras”, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado.

A atividade mencionada acima revela que a leitura e escrita acontecem por intermédio da relação oral - escrita e a partir da realidade das crianças em processo de alfabetização bastante significativas para a compreensão e aprendizagem delas, perspectiva que se aproxima muito da proposta construtivista de Emilia Ferreiro.

Assim, a escrita é vista/compreendida como um sistema de representação, onde sujeito constrói suas percepções de mundo em um processo semelhante ao da humanidade. Toma posse de seu papel cognoscente (FREIRE 1999), atuante, que constrói e reconstrói conhecimentos, e que mesmo antes de ir para escola tem uma opinião formada sobre esse objeto social e cultural que é a escrita e a leitura, entendendo assim a mesma como “[...] um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”, aparecendo para o alfabetizando “como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais” (idem, p. 107).

A partir dos cadernos das crianças e das observações no contexto de sala de aula, verifica-se também ser muito comum que os professores e as professoras Zoró, na construção de suas experiências, reproduzam, na prática pedagógica, bastante atividades oriundas da concepção empirista fundamentada em cópias de escritas das famílias silábicas *Pangyjej*, conforme atesta a imagem a seguir.



Foto 62. Professora Ivone Zoró, escrevendo na lousa as famílias silábicas em *Pangyjej* e o caderno de uma criança da turma com atividades de cópias das sílabas. Escola *Zawā Kej Alakit*. Aldeia *Zawā Kej*. Maio de 2018. Acervo da pesquisadora.

Em uma situação de sala de aula, a professora Rosa, ao construir suas experiências na escola *Zawyt Wãwã*, aldeia *Anguj Tapua*, propôs uma atividade de escrita das letras do alfabeto *Pangÿjej*. Em um dado momento, percebeu que uma de suas crianças tentava escrever as letras do alfabeto do jeito dela, de acordo com sua hipótese sobre a escrita. A professora, no entanto, depois de algum tempo, interveio e, em seguida, mostrou o alfabeto fixo na parede e fez a leitura dele. Esse momento permitiu que a criança pudesse pensar sobre o alfabeto e lançar sua escrita no caderno, mesmo recorrendo ao alfabeto fixo para auxiliar a escrita.

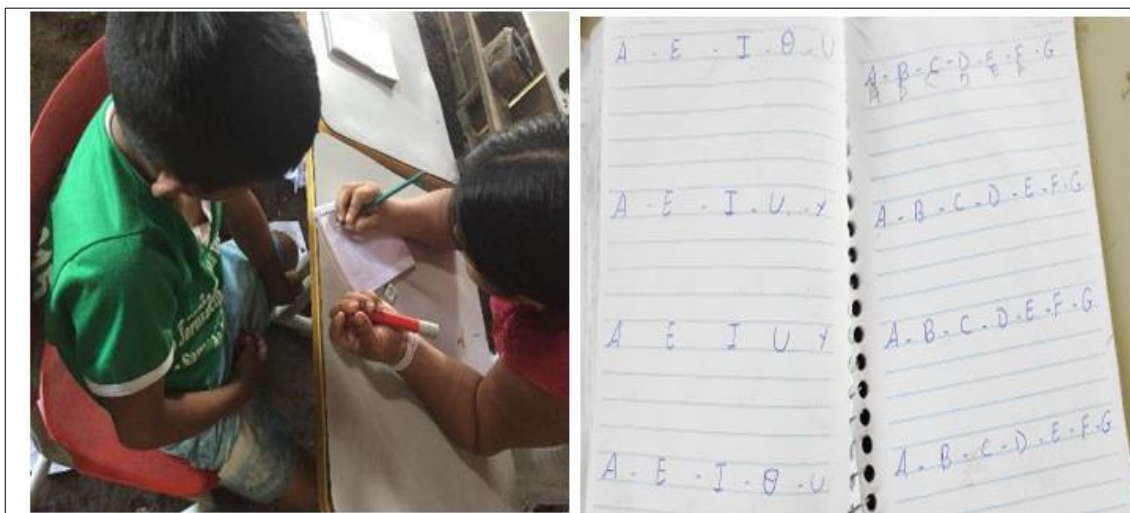
Com base nas observações e nos registros realizados no contexto de sala de aula nas escolas municipais da T.I Z durante o período da pesquisa, aliando-se aos registros e às análises de escritas dos cadernos escolares das crianças indígenas Zoró, observamos ser uma prática bastante comum quando estão no estágio inicial da aquisição da língua escrita atividades de cópias e reprodução das letras do alfabeto e vogais *Pangÿjej*. De modo semelhante, foi possível verificar cópia, leitura e reprodução das letras do alfabeto da Língua Portuguesa, conforme evidenciam as imagens na sequência.



Foto 63 e 64. Margarida Zoró e seu aluno (1º ano) leitura de uma cartela com imagens de objetos e animais em língua portuguesa e no caderno o alfabeto da língua portuguesa para consulta. Escola Municipal *Dabekut Puj*. Aldeia *Pawãnewã*. Agosto 2019. Acervo da pesquisadora.

Os registros pedagógicos, aliados à narrativa de alguns docentes, evidenciaram que são desenvolvidas outras atividades do sistema alfabético da língua portuguesa ainda no 1º ano (conforme as imagens anteriores). Tudo isso concerne a indícios de uma alfabetização intercultural em que a escrita se apresenta como

ferramenta não indígena e impressões no papel da realidade indígena e do mundo não indígena (NEVES, 2009). Nesse sentido, é possível compreender que a imersão no universo da escrita deve valorizar a cultura, a língua e outros conhecimentos a partir das novas demandas que os sujeitos e sua comunidade apresentam.



Fotos 65 e 66. Atividades de reprodução das vogais *Pangyej* e do alfabeto da língua Portuguesa sendo escrito pela professora no caderno do estudante para que ele possa reproduzir cópias das escritas nas linhas abaixo do caderno. Escola *Zawyt Wawã* (Anexo I). Aldeia *Anguj Tapua*. Março 2018. Fonte: Acervo da pesquisadora.

No entanto, é possível também verificar que há, nos cadernos das crianças (ainda que pouco em comparação às atividades empiristas), aquelas atividades cujas produções são de autoria da própria criança, conforme evidenciam os registros dos cadernos (ver fotos 55, 56, 57, 58, 59 e 60) e produção de textos de diferentes gêneros e desenhos espontâneos em que a criança encontra espaço para pensar e refletir sobre a linguagem escrita (objeto de conhecimento).

A imagem da atividade a seguir revela uma atividade de escrita de um texto estável bastante apropriado para que a criança que já sabe de memória (a letra da música, por exemplo) tenha uma oportunidade; assim, com a ajuda de um professor, deve fazer o ajuste da pauta sonora à pauta escrita.

Com respaldo em Ferreiro e Teberosky (1999), compreendemos que, desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e escrita, e essa atividade, do ponto de vista da aprendizagem, ajuda muito a fazer os ajustes da pauta sonora à escrita, ou seja, permite sair dos modelos de atividades empiristas, do método sintético, de puro exercício mecânico. Muitas vezes, torna-se mais complexo para as crianças a mera e

exaustiva reprodução de atividades prontas, portanto, não fazendo muito sentido para elas.

Ao focarmos na imagem, trata-se de uma atividade cujo registro foi encontrado no caderno de um estudante do 4º ano. Ao ser questionada sobre a atividade, a professora expôs que o aluno provavelmente copiou do livro didático que tem na biblioteca da escola Zoró.

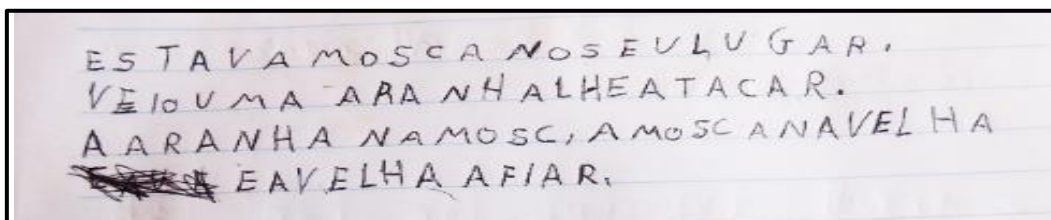


Foto 67. Atividade de cópia da letra da música “A VELHA AFIAR” em português. Escrita produzida por alunos do 4º ano. Escola *Zawyt Wãwã*, aldeia *Anguj Tapua*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

A alfabetização, a partir do trabalho com textos, que são de interesse das crianças, faz mais sentido a elas quando o/a professor/a possibilita, em diferentes situações, experiências que envolvem a comunicação oral, leitura e escrita ou reescrita. Assim, elas podem conhecer e se interessar por diferentes gêneros literários em situações de leitura compartilhada, oportunizando avanços no processo de escrita. Um caso que não se aplica à atividade registrada em momento anterior.

As diferentes experiências construídas, com base na perspectiva da psicogênese da língua escrita, têm atestado que a escuta de diferentes textos, atribuindo-lhes significado a partir da leitura realizada pelos professores, permite que a criança conheça as características que são peculiares, proporcionando, por meio de atividades individuais e coletivas, relações entre as partes “faladas” (oral) e “lidas” (escrita) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Isso ratifica as imagens a seguir, com produções de desenhos e textos elaborados pelas crianças do 3º e 4º ano na escola.

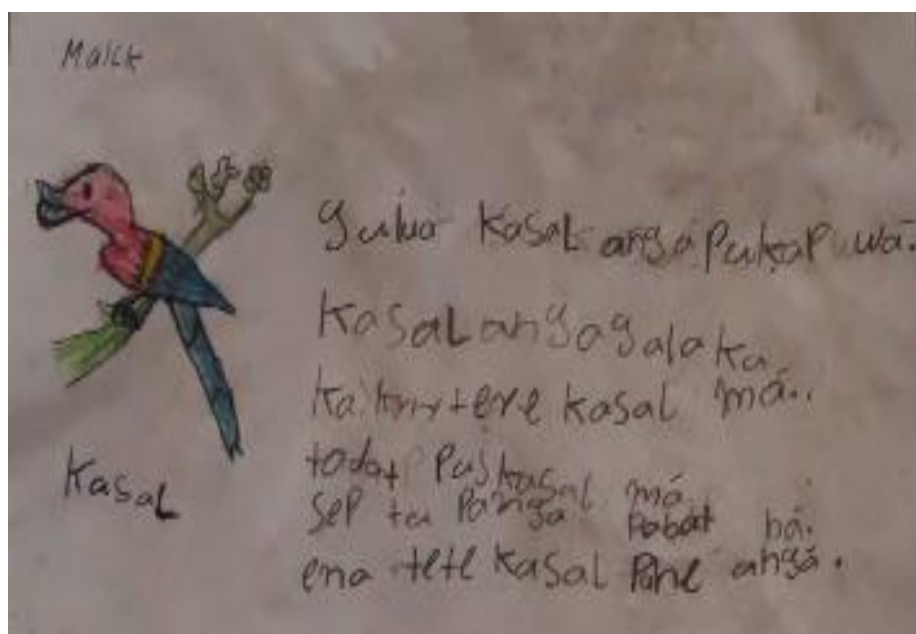


Foto 68. Atividade de escrita (aluno do 3º ano do E.F) sobre a Arara, animal muito conhecido pela criança. Escola Municipal *Dabekut Puj* (aldeia *Pawãnewã*). 2019. Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que diz respeito à utilização de reprodução de cópias de escrita realizadas em atividades no início do processo de alfabetização, é possível observar que os/as professores/as partem da perspectiva de que, para se alfabetizar, é preciso que a criança reproduza o que está escrito. Do ponto de vista da análise do processo de aprendizagem da língua escrita, as atividades de cópia e reprodução mecânica se referem ao método tradicional de alfabetização com ênfase no método sintético (apresentam-se as letras e os seus sons).

Outro ponto importante a ser considerado é a fonte da letra utilizada para alfabetizar. Os/as professores/as Zoró, utilizam a letra formato imprensa, a recomendação para o início do processo de alfabetização. A letra com menos obstáculo do ponto de vista da aprendizagem para a criança é o formato de letra conhecido como “PALITO, CAIXA ALTA ou BASTÃO”, pois facilita a compreensão (FERREIRO, 1987; 2001), já que seus símbolos gráficos são completamente separados, permitindo entender onde começa e onde termina o traçado da letra e a criança não precisará se concentrar nos detalhes, por exemplo, que apresentam a letra cursiva e de imprensa. Além disso, é a letra “palito” a predominante nos letreiros, livros infantis, rótulos etc.

Tal concepção pode impossibilitar de produzir lista e textos espontâneos de sua própria autoria, já que:

A ênfase exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado (FERREIRO, 1989, p. 19).

No exemplo do ditado na imagem a seguir, a professora enfatizou a utilização de palavras (nomes de animais e objetos em *Pangyje*) com a inicial “W” e a criança, aparentemente, escreveu de forma convencional. Barum (2009) afirma que o ditado permanece sendo usado no ambiente escolar em diversas épocas; assim, sendo de suma importância a sua utilização, permite fazer uma avaliação da escrita dos alunos para que o professor possa diagnosticar as dificuldades deles e fazer as intervenções necessárias.

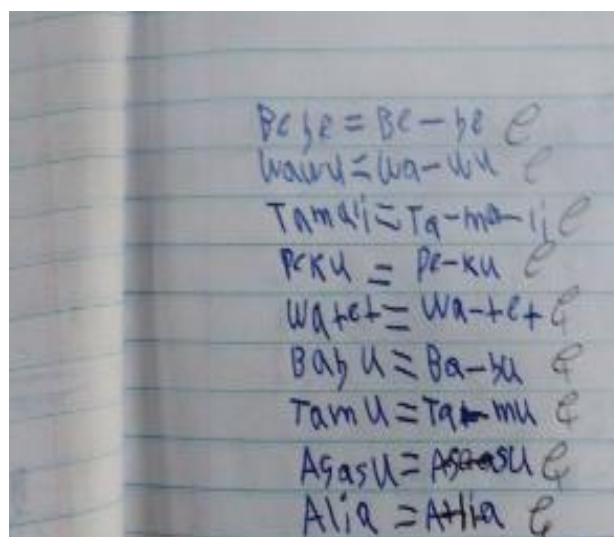
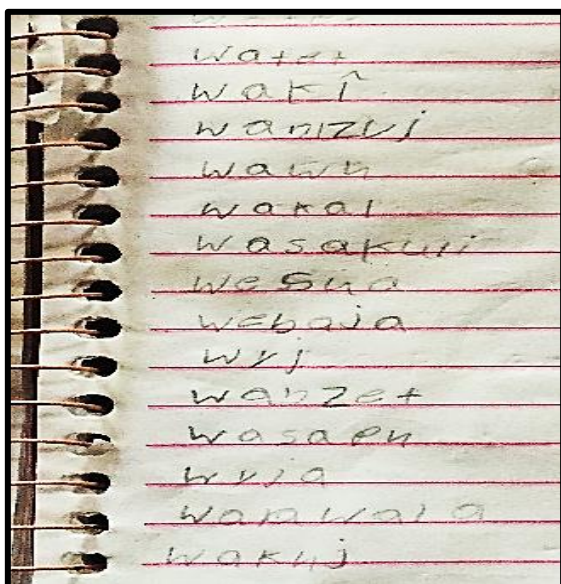


Foto 69. Atividades de ditado. Lista de nomes com iniciais W e lista de nomes de animais e separação das sílabas. Escritas produzidas por aluno do 4º ano. Aldeia *Anguj Tapua*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

desenhos dirigidos, linguagem simbólica Zoró, estudo do alfabeto *Pangỹjej*, leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos em *Pangỹjej* (RONDOLÂNDIA, 2011).

Muitas crianças, ainda de acordo com a professora Rosa Zoró, têm dificuldades de estabelecer essa relação da letra do alfabeto *Pangỹjej* com as iniciais do nome dos animais. Essa situação compartilhada pela professora se refere à atividade de escrita proposta na aula do dia anterior, com produção de texto, cuja finalidade era elaborar uma lista de nomes dos animais conhecidos pelas crianças. Como observamos, algumas crianças ainda estão na hipótese pré-silábica; outras que já se encontram no 3º ano do ensino fundamental conseguiram escrever, porém são crianças que já possuem um conhecimento mais avançado da escrita e se encontram na hipótese de escrita alfabética (Caderno de Campo, março de 2018, aldeia *Anguj Tapua*).

Ao escrever na lousa os nomes de alguns animais, como: *Alia*, *Wasa*, *Neku* e *Peku*, a professora ilustrava para as crianças que as iniciais desses nomes correspondiam a diferentes letras do alfabeto *Pangỹjej* e, em seguida, demonstra na lousa outros nomes (de animais e objetos) conhecidos pelas crianças com as mesmas iniciais.

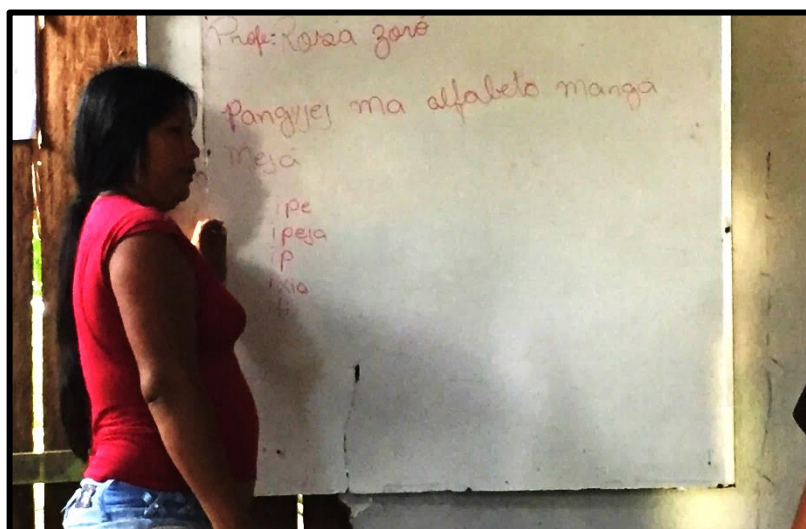
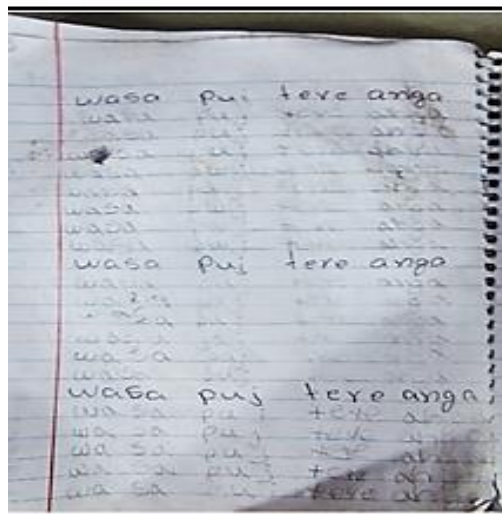
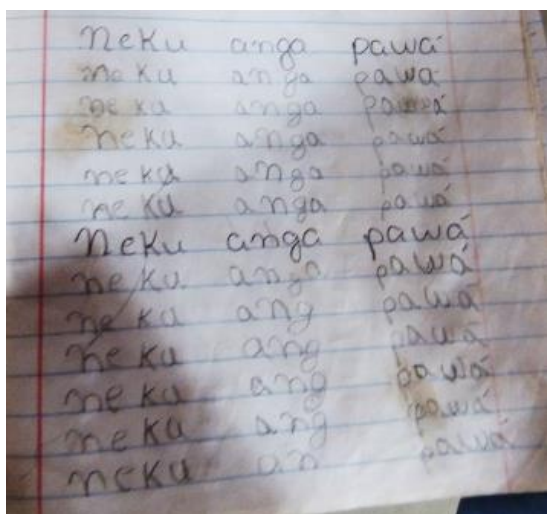


Foto 73. Professora Rosa Zoró, escrevendo na lousa uma lista de nomes de animais e objetos com as mesmas iniciais em *Pangỹjej*. Escola *Zawyt Wãwã*. Aldeia *Angu Tapua*. Março de 2018. Fonte: Acervo da pesquisadora.

A professora Rosa, após listar os nomes dos animais em ordem alfabética e de sua leitura, solicitou às crianças que elaborassem (oralmente) uma frase utilizando alguns dos nomes dos animais da lista.

Logo em seguida, escreveu uma das frases na lousa, solicitando que as crianças fizessem cópia da frase e a reproduzissem nas linhas abaixo do caderno até o final da folha, como demonstram as imagens a seguir.



Fotos 74 e 75. Atividades de escrita de texto *NEKU ANGA PAWA* (A onça come gente) sobre o animal que a criança conhece. *E.M.I Zawyt Wāwā*. Março de 2018. Acervo da pesquisadora.

Algumas práticas, como a exposta, evidenciam que o processo de aquisição da língua escrita indígena se materializa no cotidiano pedagógico por meio de muitas atividades escritas significativas e que fazem sentido para as crianças Zoró, primeiro porque está na língua em que a criança é falante e o professor é indígena, explorando bastante o contexto oral e, segundo, porque os textos escritos produzidos são temas de seu cotidiano.

6.5.4 O desenho infantil e o processo de alfabetização

O desenho é uma das formas humanas de representação do pensamento (FERREIRO, 1989). Ao desenhar, a criança pode apresentar de que forma vê o mundo, de que maneira esse processo acontece e, até mesmo, indicar as dificuldades na área da cognição. É importante ilustrar que, em todas as escolas de ensino fundamental na T.I. Zoró em que desenvolvi a pesquisa, pude registrar, conforme atestam as imagens a seguir, um número considerável de atividades e ilustrações, tendo como suporte a folha de papel sulfite A4.

Os desenhos ilustrativos produzidos pelas crianças são fixados nas paredes das salas pelos/as professoras/es; referem-se às atividades avulsas que registram as experiências e vivências cotidianas, evidenciando suas aprendizagens.



Fotos 76 e 77. Imagens da produção de escrita espontânea e desenhos protagonizados pelas crianças nas Escolas Municipal Indígena Zawyt Wāwā (anexo III -Aldeia Zapwup) e Dabekut Puj (aldeia Pawānewā). Agosto de 2019. Acervo da pesquisadora.

Muitas dessas produções ilustram a realidade e nos revelam os elementos do seu cotidiano, da aldeia, das pessoas, dos acontecimentos, dos elementos da floresta e, aparentemente, as produções estão vinculadas às narrativas *Pangȳjej*, histórias e mitos contados pelos mais velhos Zoró. Desse modo, essas atividades favorecem o processo de aprendizagem ao atribuir sentido às outras produções de textos. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita aparece contextualizada e serve para alguma coisa.



Fotos 78 e 79. Imagens de produção de escrita e desenhos protagonizados por crianças na Escola Municipal Indígena Guwa Puxurej, anexo aldeia Paraíso da serra Setembro de 2019. Acervo da pesquisadora.

O processo de alfabetização envolve conhecimentos do cotidiano da criança, sendo algo fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita. Nesse contexto, a utilização do desenho durante o processo de aquisição da língua escrita é um instrumento importante (FERREIRO, 1989), visto que, além de retratar o cotidiano da criança, favorece a aprendizagem. Essas atividades funcionam como uma negociação com as crianças, pois, a partir do que criam, é possível relacionar esses saberes à alfabetização na escola *Pangyjej*.

Com base nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999), desde o momento em que a criança começa a se interessar pela leitura e pela escrita, ela já lidará com textos. A criança já poderá demonstrar a intenção de ler um texto mesmo antes de conhecer o valor de cada letra. Isso pode acontecer, por exemplo, quando, diante de um texto escrito, ela começa a “lê-lo” em voz alta, criando um texto que imagina estar escrito naquele papel à sua frente. Ela também pode manifestar a intenção de

escrever textos antes de dominar o sistema de escrita, pois o desenho é uma forma de escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Já será um texto de sua autoria, por exemplo, algum relato breve que ela pede para o professor ou para algum adulto escrever por ela. Da mesma forma, já pode constituir um texto algum relato ou descrição que a criança, em sua fase inicial de aquisição de escrita, representa por meio de um desenho (FERREIRO, 1989; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), ao qual associa alguma(s) palavra(s) escrita(s). É por esse motivo que o desenho livre deve ser muito explorado em sala de aula.

As diferentes ilustrações, desenhos de animais e produção de pequenos textos durante a aprendizagem da língua escrita envolvem aspectos da cultura indígena, por exemplo, o que é utilizado em festas, onde vive o animal, que bicho é esse, em relação à produção de desenhos, durante a aprendizagem da língua escrita, entre tantos outros aspectos. Nesse contexto, a utilização do desenho no decorrer do processo de aquisição da língua escrita é um instrumento importante, visto que, além retratar o cotidiano da criança, poderá “[...] expressar tanto os aspectos do comportamento infantil [...] uma interpretação do real, comunica saberes e sintetiza aprendizagens. A validade do desenho na alfabetização é importante porque possibilita a materialização da representação” (NEVES, 2009, p. 275).

Dessa forma, ressaltamos, ainda com base nos aportes teóricos (FERREIRO, 1987; TEBEROSKY, 1999), que o desenho é uma forma de escrever; o desenho e a escrita, apesar de parecerem distintos, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam.

Com base nesses pressupostos, tanto a pesquisadora Ferreiro como Paulo Freire criticam a alfabetização tradicional, porque esta julga a prontidão das crianças e do alfabetizando para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção visual e de motricidade. No entanto, o entendimento vai além das aptidões e prontidões. O desafio é entender que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição a aprendizagem é **concebida como a aquisição de uma técnica**. Se a escrita é **concebida como um sistema de representação, a aprendizagem** se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, é **uma aprendizagem conceitual** (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 16, grifos nossos).

As atividades avulsas fixas nas paredes da sala de aula e as encontradas nos cadernos escolares revelam que a leitura e a escrita acontecem por intermédio da relação oral e escrito e a partir da realidade das crianças em processo de alfabetização bastante significativas para a compreensão e aprendizagem delas, perspectiva que se aproxima muito da proposta construtivista de Emilia Ferreiro.

É importante também considerar que uma grande parte desses/as professores/as Zoró que atuam no ensino fundamental possuem apenas o ensino médio e/ou magistério indígena (nível médio); outra parte, aliás, ainda está em processo de formação, cujos saberes produzidos são conhecimentos da prática apoiada em suas experiências/vivências, ou seja, os docentes Zoró aprendem como ensinar em meio aos desafios/dilemas colocados pelo exercício diário de ser educador na escola indígena.

No que compete a esse recurso de reprodução em sala de aula em que ancora a prática do professor iniciante ou experiente, Weisz (2000) afirma que é bastante comum quando tais educadores são iniciantes ou mesmo aqueles que não receberam formação específica em nível superior, ou, até mesmo, aquele/a professor/a que está há bastante tempo em sala de aula e só se viu fazendo aquilo, e/ou, ao longo da vida, esse/a professor/a não teve oportunidade de receber uma formação continuada específica.

Com base nesse referencial e nas constatações por meio desta pesquisa realizada no contexto Zoró, é possível afirmar que a referência que esses professores indígenas possuem sobre como alfabetizar são referências de como eles foram alfabetizados. Mesmo aqueles que estão em processo de formação reproduzem, em algum momento, práticas subsidiadas nessa memória como recurso formativo disponível; por outro lado, essas mesmas práticas parecem não corresponder totalmente com as referências teóricas, observando que há alguns distanciamentos destas, mas há, também, algumas aproximações com as práticas produzidas na escola.

De todo modo, isso não significa ponderar que esses/as mesmos/as professores/as Zoró não reinventem, reelaborem e/ou façam os rearranjos necessários à sua prática educativa, tampouco anulam os saberes mobilizados pela trajetória e experiência docente na escola indígena.

Assim, os docentes têm construído saberes ligados às suas experiências práticas (NÓVOA, 1995; TARDIF 1999), muito cientes desse processo que envolve

conhecimentos do cotidiano da criança na aldeia, fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita na T.I. Zoró.

Embora o exercício da prática docente envolva muitas dúvidas e expectativas, por outro lado, os docentes Zoró têm produzido diferentes perguntas mobilizadas pelas suas experiências, de modo que os cursos de formação de professores indígenas precisam considerar esses saberes produzidos e, no exercício protagonizado pelos professores indígenas, repensar os processos de ensinar/aprender.

Esse processo da prática docente pode produzir, ao mesmo tempo, um certo distanciamento das linhas teóricas, mas também muitas aproximações com estas, como observado na pesquisa realizada nas escolas municipais indígenas na T.I. Zoró. Pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica, de acordo com Gauthier (1998), poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos (provenientes da pesquisa acadêmica), o saber nascido da prática (TARDIF; 1999; FREIRE, 1999), opondo-se às abordagens dos estudos que procuram separar formação e prática cotidiana ao enfatizar somente a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Portanto, a base teórica é importante para que o docente possa apoiar sua prática cotidiana. Embora seja fundamental que o/a professor/a tenha consciência de uma determinada teoria, também é importante que seus saberes sejam constituídos e mobilizados na prática, entendidos como saberes da experiência (NÓVOA, 1995; TARDIF, 1999; PIMENTA, 1999), enquanto parte de sua formação, assim como os saberes formalizados.

De acordo com Nóvoa (1995), não se pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas desvinculando seus saberes práticos. Acrescenta, ainda o autor, que esse movimento de dar espaço à voz do professor, a partir da análise de suas trajetórias, memórias e histórias de vida, surge “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Destarte, isso pode ocorrer não de uma forma ingênua, mas se considerar, principalmente, que, ao ministrar aulas, os professores vão aprendendo a como resolver situações e dilemas com os quais eles convivem cotidianamente, bem como

passam a perceber que a trajetória exerce grande influência na rotina docente, constituindo-se uma parte desse processo.

Defendemos, com base em Ferreiro (1989), que o sentido da alfabetização é histórico e estar alfabetizado, atualmente, constitui um viés de apropriação individual e coletiva. Nesse sentido, é importante “[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita” (NEVES, 2009, p. 339). Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire entende que a alfabetização não poderá ser considerada uma prática indiferente que tem como objetivo levar os educandos à obtenção de habilidades em torno apenas da linguagem escrita, mas compreender o seu contexto em uma relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade. Ser alfabetizado é se tornar capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la.

O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, oral ou escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. O que nos leva a concluir que não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos: “ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados” (BRASIL, 1998, p. 117).

Assim, ao buscarmos por explicações acerca do processo de construção do conhecimento, mais especificamente do processo de aquisição da linguagem escrita na perspectiva de Emilia Ferreiro, cuja concepção da pesquisadora recai no fato de que o processo de alfabetização vai além de uma simples decodificação mecânica, porque:

[...] a alfabetização consiste num processo pedagógico e epistemológico que deve possibilitar, ao sujeito, a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita e a sua consequente reconstrução e utilização para si como objeto possibilitador da apropriação de novos conhecimentos e de intervenção em diferentes situações sociais (FERREIRO, 1987, p. 105).

No que concerne ao exposto, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem escrita não se dá apenas no ato de saber escrever, por exemplo, uma lista de palavras ou a escrita de um pequeno texto. Por outro lado, com base no referencial curricular das escolas indígenas, não se pode afirmar que todas as pessoas aprendem a ler e a escrever ou que aprendem a fazer isso sem dificuldades. Para que esse processo seja tranquilo, a escola deve tornar significativas para os alunos as

atividades de leitura e escrita, pois, somente assim, percebendo que ler e escrever são atividades úteis e importantes para sua própria vida, eles podem fazer o esforço necessário para se tornarem bons leitores e escritores.

Quando nos reportamos às sociedades como as indígenas, que não têm tradição de escrita ou que têm uma tradição de escrita muito recente, percebendo por que e para que a leitura e a escrita existem, depreendemos que é algo que acontecerá mais devagar. Algo que acontecerá, especialmente se essa escrita for em língua indígena, à medida que funções sociais importantes para a leitura e a escrita forem sendo criadas (BRASIL, 1998).

Assim, se existe a intenção de que a escrita e o seu ensino na escola tenham algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista também fora da escola, ou seja, é preciso que existam materiais escritos em línguas indígenas circulando nas aldeias (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é basilar, sobretudo, que se produzam textos escritos na escola e fora da escola *Pangyjej* e que esses materiais expressem os interesses de leitura, de aprendizado e de informação para a sociedade Zoró.

Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa, ora na aldeia, em casa (livros, televisão, computador, tablet, smartphone), ora na cidade/contexto urbano (placas, letreiros, outdoor, logotipos, panfletos), há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita logo cedo.

Desse modo, a alfabetização inicial Zoró faz um percurso que permite à criança *Pangyjej*, desde muito cedo, a participar de momentos de aprendizagem e construção de saberes dentro e fora da escola, tendo em vista que a imersão no universo da escrita valoriza a cultura, a língua, bem como outros conhecimentos. Esses são momentos enriquecedores do ponto de vista da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção neste estudo foi investigar e documentar como ocorre o processo de alfabetização inicial – aquisição da linguagem escrita de crianças indígenas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da T.I. Zoró, localizada no estado de Mato Grosso, município de Rondolândia.

Entendemos que, para estudar povos indígenas, é preciso transitar em diferentes áreas; além da nossa área de formação, é necessário dialogar com a História, História Indígena, Etno-história, Decolonialidade, Antropologia e Educação, cuja grande contribuição está na possibilidade de apresentar a história, etnologia e educação dos povos indígenas, a partir do protagonismo que estes exerceram e exercem por meio da relação estabelecida com as sociedades não indígenas no período pós-contato.

Para estudar alfabetização intercultural no contexto escolar indígena em Rondônia, recorreremos a alguns estudos realizados (NEVES, 2009; 2012; NUNES, 2018; NARAYKOPEGA SURUÍ, 2015; ANTUNES, 2015). Nossa indagação inicial foi orientada pela questão: como acontece o processo de aquisição da língua escrita na escola indígena Zoró? A pesquisa se desenvolveu a partir da narrativa docente indígena, observação, análise documental dos cadernos escolares nas escolas indígenas municipais. Tal percurso permitiu evidenciar o protagonismo construído pelos Zoró *Pangÿjej* em relação à educação escolar indígena, com a elaboração e materialização de um projeto de etnoeducação intercultural em seu território, marcado no período pós-contato.

Na seção inicial da tese, apresentamos uma discussão sobre a história e o processo de colonização do atual estado de Rondônia e do entorno que envolve uma parte da região Noroeste do Mato Grosso, assim como a influência direta no modo de vida dos povos indígenas.

Nesse território, a história do contato dos povos indígenas com não indígena foi fortemente caracterizada por alianças e conflitos, violência, mortes, perda territorial, verdadeiros processos genocidas, mas também demonstra os processos de *re-existência* (ACHINTE, 2009) e a luta dos povos indígenas diante das severas e violentas investidas de grupos “colonizadores” que foram migrando para a região Norte do Brasil, com a implementação de projetos, como o Polonoroeste, que ocorreu durante os governos militares, como resultado da percepção de que a Amazônia era

um espaço vazio e subutilizado. Processo este que ocorreu de modo assimétrico por meio de um modelo de ocupação e exploração predatória de seus territórios, ignorando os diferentes povos, seu modo de vida e cultura presentes na região, ou seja, desconsiderando a existência dos povos indígenas.

A pesquisa realizada evidenciou que há um processo de aquisição da cultura escrita *Pangỹjeje* em curso, bem como um contexto em que há elementos da cultura digital por meio de diferentes suportes que se fazem presentes na aldeia. Também foram expressos os processos contínuos de apropriação da escrita alfabética que não podem ser negados nesse contexto de pós-contato, das relações intermediadas pelas novas tecnologias, possibilitando a apropriação de novos conhecimentos. Nessa direção, Neves (2009, p. 185) afirma que “ler e escrever não faz parte do dia a dia da aldeia, e nem se figura no contexto das suas relações sociais”. No entanto, foi essa aprendizagem escolar que possibilitou ao indígena as relações, as articulações de diferentes códigos, bem como as negociações com a sociedade não indígena.

Os dados coletados e produzidos evidenciam que a fala no contexto da aldeia se dá por intermédio da língua indígena *Pangỹjeje* (trabalho, casa, visitas aos parentes, escola com falantes específicos, igreja, jogos e brincadeiras entre os pares dentro da T.I. Zoró). Já a fala em língua portuguesa ocorre internamente em situações de reuniões com pessoas não indígenas (dentro e fora da aldeia) ou indígenas de outras etnias e nas atividades quando estão na cidade.

Em relação ao uso da língua escrita indígena *Pangỹjeje*, estão ligadas e incorporadas as manifestações da cultura oral, entre as quais se destacam: a reescrita dos mitos, receitas medicinais, músicas em *Pangỹjeje*, lista de nome de animais, seres vivos e não vivos e nomes das aldeias, com função didática na escola, bem como da sistematização e produção de um dicionário em *Pangỹjeje* e do Livro de leitura “*Pangỹjeje Kue Sep: a nossa Língua escrita no papel*”, cujo conteúdo foi elaborado e produzido em sala de aula pelos alunos Zoró e publicado em 1994, por meio do NEIRO.

Também encontramos a escrita *Pangỹjeje* em mensagens escritas via aplicativo de comunicação *WhatsApp* e *Messenger* nas redes sociais, em alguns trabalhos acadêmicos produzidos pelos/as estudantes/professores/as indígenas, do curso de

Licenciatura em Educação Básica Intercultural, disponíveis na página institucional do DEINTER da UNIR¹⁸⁹.

Embora falantes exclusivamente do *Pangÿjej*, cuja comunicação entre as crianças e entre os adultos acontece na língua indígena, constatamos indicativos de que há textos escritos (impressos) que circulam na aldeia em língua portuguesa, em diferentes formatos e suportes, evidenciando que há apropriação da escrita alfabética pela sociedade Zoró para além dos espaços da escola. No tocante à língua portuguesa, os Zoró a utilizam em função das atividades profissionais, políticas na relação com não indígenas e órgãos públicos, bem como no contexto da APIZ, aldeia-escolas da rede estadual na T.I, nos relatórios e planejamentos de atividades a serem enviados à SEDUC-MT, no caso dos/as professores/as, cadernos de registros, entre outros, mas é possível compreender que são processos descontínuos e independentes, oral/escrito.

As experiências de alfabetização em contexto indígena demarcadas em pesquisas já realizadas¹⁹⁰ e divulgadas revelam que as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominam [o português] são mais complexas para a criança, por isso é preciso priorizar a alfabetização inicial na língua que a criança é falante, conforme recomendação da própria comunidade e dos próprios documentos legais. A criança, ao se apropriar primeiro da escrita da língua indígena, depois, ela pode progredir para o conhecimento escrito de sua segunda língua, nesse caso, o português.

Os dados coletados nesta pesquisa, por meio das entrevistas, da análise dos cadernos aliada às observações, apontaram que as experiências primárias com a escrita e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Zoró acontecem, prioritariamente, em língua *Pangÿjej*, porém situação similar não ocorre quando são apresentados os numerais/conhecimentos matemáticos às mesmas crianças.

Os elementos apresentados são da matemática ocidental e estão em língua portuguesa desde o enunciado dos exercícios à escrita do código, o que sugere que ocorre na escola uma alfabetização intercultural nos primeiros quatro anos de escolaridade.

Por intermédios das atividades apresentadas nos cadernos escolares (referentes aos anos de 2018 e 2019) das crianças matriculadas em processo de

¹⁸⁹ Na página institucional do DEINTER, por meio do seguinte link: <http://www.deinter.unir.br/>.

¹⁹⁰ (NEVES, 2009); (ANTUNES, 2015); (NARAYKOPEGA, 2016); (NUNES, 2018).

alfabetização, constatamos que a leitura e a escrita em língua *Pangỹjeje* começam com a exploração do alfabeto *Pangỹjeje* com recortes, colagens, cópias de letras e palavras, identificação de letras iniciais e produções escritas de listas de palavras/animais/frutas/alimentos e pessoas. Atividades estas que exploram do universo elementos do local das crianças, por exemplo, listas de animais e das aldeias que elas conhecem.

Nessa perspectiva, os Zoró entendem que é preciso considerar no ensino (alfabetização inicial) prioritariamente a língua em que a criança é falante, um aspecto importante no processo em que ocorre a aprendizagem da leitura e escrita *Pangỹjeje* na escola.

De outra parte, os/as professores/as indígenas reproduzem em suas práticas algumas atividades de alfabetização em uma concepção empirista, ora porque elas são mais fáceis de executá-las, ora porque se acredita que, nessa perspectiva, a criança será mais bem alfabetizada. Observamos que há muita ênfase em atividades que envolvem traçados, cópias, estudos que partem das vogais às famílias silábicas em *Pangỹjeje*, marcando uma influência das cartilhas (missionárias), meio pelo qual os docentes foram alfabetizados e, de outro lado, observamos atividades com os nomes das crianças, escrita e leitura do alfabeto *Pangỹjeje*, interpretação de textos orais, produção de listas de palavras (nomes de animais, plantas, alimentos da roça, nomes das aldeias, seres vivos e não vivos e dos mitos), além da produção de pequenos textos, ilustrações e desenhos voltados ao universo cultural das crianças Zoró.

Os resultados evidenciam que, para além da aquisição da linguagem escrita, as crianças indígenas Zoró são consideradas sujeitos plenos e produtores de sociabilidade e cultura (TASSINARI, 2007). Em diferentes contextos da aldeia, revelam seus anseios e buscam aprender e se apropriar também do universo da cultura oral e escrita alfabética da língua portuguesa, a partir da linguagem digital presente em muitas aldeias, a exemplo dos meios de comunicação e informação: TV, celular *smartphone*, rádio, computador, conforme pontuado pelos registros feitos durante a pesquisa na T.I. Zoró.

Entendemos essa apropriação no sentido em que Neves (2009, p. 335) descreve que se “evidencia pelo uso da escrita no cotidiano das aldeias indígenas, tanto no interior das escolas como na prática social das aldeias, através de múltiplos portadores de textos”. Destacamos, principalmente no contexto Zoró, a circulação de e-mails, panfletos promocionais de comércio, cartazes (postos de saúde na T.I. Zoró),

mensagens escritas via aplicativo do *WhatsApp* ou nos aplicativos de bate-papo das redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, que nos permitem construir essas constatações, em que a utilização da escrita se manifesta enquanto instrumento e objeto político, cultural, social e de reafirmação de identidade étnica.

A partir dessa compreensão, é possível falar não só da apropriação do código escrito, mas de uma formação para a vida cidadã e humana na perspectiva Freireana, em que aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo. Faz sentido quando Freire (2001, p.11) afirma que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido. Apesar de saber que a Educação não seria a solução mágica para todos os problemas da sociedade, Paulo Freire pensava a Educação enquanto uma potente ferramenta de transformação e humanização.

Consideramos que a linguagem passa por processos de reinvenção e apropriação de outros conhecimentos e que os sujeitos que a utilizam podem descobrir finalidades diferentes das usuais: mesmo sem ler e escrever (convencionalmente), como é o caso dos/as orientadores/as da cultura Zoró, que, ao interagir e participar desse espaço escolarizado, pronunciam sua voz e comunicam os saberes individuais e coletivos elaborados e construídos por gerações, mediando o passado e o presente no sentido em que a palavra é, realmente, uma propriedade do sujeito humano social.

Portanto, respaldando-nos em referenciais contemporâneos e nas contribuições de Emilia Ferreiro e de Paulo Freire sobre a concepção de alfabetização, por ambos entenderem que é algo mais do que apenas a decodificação/codificação de signo, demonstrando que, na atualidade, ocorrem mudanças no paradigma da alfabetização ao indicar que não basta a pessoa dominar a “tecnologia de ler e escrever”.

O ato de ler e escrever como objeto cultural, social e político, que articula as lutas sociais, educação como prática de liberdade (FREIRE, 1999), alfabetização e letramento, ultrapassa as práticas sociais e as relações de poder. Nesse sentido, Faustino (2012) compreende que a escola, dessa forma, precisará desenvolver estratégias por meio das quais a criança saiba para quem e porque está escrevendo. Se assim não for, a escrita, que já não tem função no cotidiano da aldeia, não terá nenhum significado para a criança. Não tendo significado, não se mobiliza para a aprendizagem.

Concluimos que, por meio desse objeto sociocultural e político que se constitui a escrita, passamos a enxergar que a educação escolar indígena Zoró não ameaça o uso da língua tradicional do grupo, porém não garante também seu uso. Ela é capaz apenas de apontar na direção mais acertada, isto é, para além de seus limites, no próprio ambiente de interação do grupo com a sociedade envolvente. Nesses termos, Clairis (1991 *apud* NETTO, 2012, p. 167) salienta que: “uma língua desaparece quando seus locutores desaparecem”. Nesse caso, “os desaparecimentos físico ou social condicionam os meios necessários para que sejam eles mesmos evitados”.

É possível depreendemos, a partir dos registros e análise dos dados obtidos, assim como de seus resultados, que as práticas pedagógicas dos docentes Zoró em sala de aula, produzidas em relação ao processo de aquisição da língua escrita (alfabetização inicial), evidenciam propostas de atividades que correspondem a duas concepções de aprendizagem: a *empirista* e a *construtivista*. A aquisição desse objeto cultural e social, que é a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano), na escola indígena municipal na T.I. Zoró, acontece priorizando a língua em que a criança é falante, nesse caso, a língua indígena *Pangỹjej*.

Todavia, não é possível afirmar que as crianças estão sendo alfabetizadas na escola Zoró exclusivamente em língua *Pangỹjej*, como orienta o PPP da escola Zoró, quando há, em curso, outros elementos que precisam ser considerados, uma vez que os registros fotográficos, os cadernos escolares das crianças e as atividades em sala de aula em que ocorre esse processo educativo, aliados à narrativa de alguns docentes, expuseram que são desenvolvidas outras atividades do sistema alfabético da língua portuguesa, sinalizando, portanto, que as experiências de alfabetização, a partir das práticas de leitura e escrita construídas, são interculturais nesse contexto escolar.

Os resultados obtidos também evidenciam que esse processo inicial da aquisição da linguagem, o ensino, dá-se a partir da ação docente exclusivamente indígena Zoró, sendo que esta tem favorecido uma construção de aprendizagens significativas na escola. Do ponto de vista da aprendizagem, com base nos pressupostos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1987) e do construtivismo, as crianças se apropriam da cultura escrita por meio de um processo cognitivo complexo, e o professor tem um papel importante para que esse desenvolvimento do conhecimento escrito possa ser concebido. Ferreiro (1987, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo

início é na maioria dos casos anterior à escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

As falas de muitos docentes, bem como o contexto social e cultural da aldeia, indicam que há muitos elementos considerados que contribuem para que a alfabetização inicial ocorra, primeiramente, em *Pangyjej*, dentre os quais se destacam: 1) os professores alfabetizadores são indígenas; 2) a primeira língua é a língua indígena *Pangyjej*; 3) a comunicação entre os Zoró acontece exclusivamente em *Pangyjej*; e 4) as crianças Zoró são falantes da língua *Pangyjej*.

Dessa forma, os docentes organizam o ensino considerando os temas da sua realidade, ao legitimar pela existência de um projeto político-pedagógico de educação intercultural da educação básica Zoró. Tal projeto é ancorado nos princípios de uma educação diferenciada e específica com orientações curriculares didático-pedagógicas, tendo em vista a temporalidade indígena Zoró por meio de um calendário próprio.

Contudo, as análises presentes neste estudo, notoriamente, levam-nos a afirmar que a escola indígena Zoró *Pangyjej* é um espaço intercultural e, de acordo com os interesses e saberes desse povo, articulam-se também os/as interesses/saberes/práticas de temas do mundo não indígena.

No entanto, vale registrar que há muitas preocupações interculturais por parte dos docentes Zoró relacionadas à falta de materiais didáticos de caráter específico, formação inicial e continuada de todos os docentes, além de um maior investimento, manutenção na infraestrutura, equipamentos das escolas e seus anexos para favorecer condições de um ambiente educativo com efetivas políticas quanto à sua organização escolar nas aldeias e respeito à cultura tradicional.

Desse modo, compreendemos que os cursos de formação docente devem, portanto, ser orientados no sentido de possibilitar aos professores indígenas instrumentos necessários para elaborar e reavaliar o currículo e o PPP da escola indígena, de maneira a considerar as atuais práticas de leitura e escrita na escola e fora da escola, bem como considerar que essas práticas poderão responder às necessidades e às demandas decorrentes das relações estabelecidas com a sociedade envolvente.

Entendemos, assim como Neves (2009), que, por meio dos recursos interculturais, é possível investir no esforço de respeitar as tradições culturais, as especificidades e as esperanças das comunidades indígenas em relação às práticas

de leitura e escrita, práticas bilíngues orais e escritas. Com base em Faustino (2012, p. 79), as instituições educativas necessitam, primeiramente, “organizar seu ensino de forma que a criança seja mobilizada por situações que favoreçam sua reflexão sobre a função da escrita, seus usos em diferentes contextos sociais, para compreendê-la e dela poder se apropriar”.

A linguagem escrita nos permite “aprender não só questões cotidianas de maneira direta, mas também conhecer outras experiências e aprender sobre as próprias experiências”, embora consideradas “de perspectivas diferentes, com propósitos comunicativos distintos” (TEBEROSKY, 2020, p. 25). Destarte, ponderamos que a escola deve oferecer às crianças indígenas inseridas no cotidiano de suas comunidades oportunidades de vivenciar e acessar desde pequenas o contexto letrado (escrita do mundo indígena e não indígena).

A ideia da alfabetização com diversos textos oriundos das práticas sociais, bem como a transcrição da oralidade do contexto das crianças ou adultos indígenas, leva em consideração os saberes e a participação ativa de quem está aprendendo a ler e a escrever.

Portanto, depreende-se que o uso da língua indígena escrita pode ser um instrumento de defesa e um meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena. Além disso, confere uma ajuda aos alunos que a têm como primeira língua a aprenderem a ler e a escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança para que possam apropriar do sistema alfabético da língua portuguesa como segunda língua, sendo este o contexto atual da escola do Povo Zoró *Pangyjej*.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, C. T. **Da maloca à escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia. Porto Velho, 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

_____. **Organização dos professores indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso**: relações com políticas públicas de educação e as escolas indígenas. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, v. 4, 2002.

_____. **A educação escolar indígena em Rondônia e o processo educacional dos Cinta Larga**: uma abordagem sociocultural. 1998. Monografia (Especialização Metodologia do Ensino Superior) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 1998.

ACHINTE, A. A. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. *In*: PALERMO, Zulma (Ed.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, p. 83-112, 2009.

ALENCAR, T. C. de; FAUSTINO, R. C. *et al.* Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná. Disponível em: aric.edugraf.ufsc.br. Acesso em: 24 mar. 2020.

AMPARO, S. dos S. **Indigenismo como processo de territorialização**: introdução ao estudo sobre a forma das aldeias indígenas brasileiras. Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA, Amazônia, ano 5, v. 3, p. 50-75, jan./jun. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2012.

ANTUNES, K. **A alfabetização de crianças indígenas Zoró na Escola Tamali Syn, anexo I da Associação Povo Indígena Zoró-APIZ em Ji-Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS). 2015.

ARARA, S. **Os processos próprios de aprendizagem na cultura Karo**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). 2015.

ARAÚJO, N. C. de; MORET, A. de S. **Direitos Humanos e Hidrelétricas**: uma análise dos impactos socioambientais e econômicos gerados em Rondônia. Veredas do Direito, Belo Horizonte, 2016.

ARRUDA, R. S. V; DIEGUES, A. C. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília/São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001.

ASSOCIAÇÃO DO POVO INDÍGENA ZORÓ *PANGYJEJ* – APIZ. **Diagnóstico Etnoambiental Participativo, Etnozoneamento e Plano de Gestão em Terras Indígenas**. Vol. 3. Terra Indígena Zoró. 2009.

_____. **Boas práticas de coleta, armazenamento e comercialização da castanha do Brasil**: capacitação e intercâmbio de experiências entre os povos da Amazônia mato-grossense com manejo de produtos florestais não-madeireiros. Cuiabá: Defanti, 2008.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online], n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BARBOSA, J. J. **História oral e hermenêutica**. Ano I, n. 105, agosto. Centro de Hermenêutica do Presente. Porto Velho, 2002.

BARROS, M. C. D. M. Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. *In*: INEP. **Tema**: Educação Escolar Indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

BARTH, F. **Los grupos étnicos y sus fronteras**: la organización social de las diferencias culturales. México. Fondo de Cultura Económica, 1976.

BECKER, B. K. **Fronteira Amazônica**: questões sobre a gestão do território. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In*: **Mágia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Trabalho de Campo: entrevista**. *In*: _____. Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Contato entre línguas: subsídios para a educação escolar indígena. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 121-134, 2000.

_____. Alfabetização como um processo social complexo: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 14, 1989.

_____. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo. **Revista da Abralin**, Maceió: UFAL, v. 1, n. 20, p. 139-172, 1997.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais**. Brasília, 2004.

_____. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat>. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. V. I e II. Brasília, 2014. Disponível no Relatório Figueiredo com os autos do processo. Acesso em: 21 fev. 2020.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.

_____. MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. *In*: BRASIL. MEC. INEP. Educação Indígena. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

_____. MEC. INEP. **Educação Indígena**. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. FUNAI. **Decreto nº 88.609 em 1983. Homologação da Terra Indígena**. Brasília, 1983.

_____. MEC. INEP. **Educação Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 21, abr./jun. 1984.

_____. CNE. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999.

_____. MEC. INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2018**. Brasília, 2018.

_____. PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. IBGE. **Estados 2020**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRUNELLI, Gilio. **Des esprits auxmicrobes: santéet sociéteen transformation chez les Zoró del'Amazonie brésilienne.** Université de Montréal, Canadá, 1987. (Dissertação de Mestrado).

_____. **15 grupos autônomos formam o povo Zoró.** Jornal Porantim, Brasília, maio de 1985.

_____. Os Povos vindo da Pedra. *In: Revista **Porantim**: em defesa da causa indígena.* Ano V, n. 2, maio de 1989.

BRUNELLI, Gilio; Cloutier, Sophie. **Relatório das atividades de pesquisa entre os indígenas zoró.** Universidade de Montréal, Canada. 1987 a 1985 (ms.). 1986.

_____. **Os Zorós e os Yara invasores.** Povos Indígenas do Brasil 85/86. São Paulo: CEDI, p. 299-301. 1987.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Indigenismo e colonialismo. *In: A sociologia do Brasil indígena.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1998.

CASTRO, E. V. de. Nenhum povo é uma ilha. *In: Cercos e Resistências: povos indígenas isolados na Amazônia brasileira.* Instituto Socioambiental. ISA. São Paulo, 2019.

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação. **Povos Indígenas no Brasil/80, 83 e 84** (Aconteceu Especial). São Paulo: Ed. Sagarana, 1981.

_____. **Povos Indígenas no Brasil 1985-1986** (Aconteceu Especial. Número 17). Disponível em: https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/aconteceu_especial_n_17_-_pib_1985-1986. Acesso em: 29 mai. 2020.

_____. **Povos Indígenas no Brasil 1985** (Aconteceu Especial. Número 15). Disponível em: https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/aconteceu_especial_n_15_-_pib_1984. Acesso em: 29 mai. 2020.

CNV. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade.** V. I e II. Brasília, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLAÇO, T. L. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COPE, P. S. W. **Vítimas do milagre**: vilões do milagre. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1977/anuario77_petercope.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CULTURAL SURVIVAL. **In the path of Polonoroeste**: endangered peoples of Western Brazil. Occasional Paper, 6, Cambridge, USA, outubro, 1981.

CUNHA, M. C. da. O Futuro da Questão Indígena. *In*: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, L. O. P. da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI (1967-1988). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 1990.

DAL POZ, J. “Os ritos da identidade: um estudo das relações étnicas nos Cinta Larga”. *In*: BARROS, E. P. de (Org.) **Modelos e processos**: ensaios de etnologia indígena. Cuiabá: EdUFMT, p. 149-226, 1998.

_____. **Dádivas e dívidas na Amazônia**: parentesco, economia e ritual nos Cinta-Larga. 2004. 346p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279928>. Acesso em: 3 ago. 2019.

_____. **A ocupação indígena nas áreas Zoró e Roosevelt** – Laudo antropológico pericial. Processo 2001.36.00.001508-9, 1a. Vara da Justiça Federal – Seção de Mato Grosso. Cuiabá, 168 p., anexos, mapas. 2006.

DAVIS, S. **Vítimas do Milagre**: o Desenvolvimento e os Índios do Brasil. Zahar, 1978.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionados sonhos**: Educação Escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú. 2012.

_____. Propostas para a Formação de professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DIAS, P. **Educação Intercultural e Colonialidade**: uma análise do currículo da Aldeia-escola Zarup Wej na Terra indígena Zoró. Dissertação de Mestrado. Campus Cuiabá-MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

DINIZ, M. **Colniza**: um retrato do desmatamento em Mato Grosso. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/amazonia-ameacada-colniza-um-retrato-do-desmatamento-em-mato-grosso>. Acesso em: 1 mai. 2019.

EM meio à pandemia, Funai executa menos da metade do orçamento. **Instituto Socioambiental – ISA**, 26 jun. 2020. Disponível em:

<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/em-meio-a-pandemia-funai-executa-menos-da-metade-do-orcamento>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DESMATAMENTO e Covid-19 explodem em Terras Indígenas mais invadidas da Amazônia. **Instituto Socioambiental – ISA**, 1 de set. 2020. Disponível em: <https://www.amazoniasocioambiental.org/pt-br/radar/desmatamento-e-covid-19-explodem-em-terras-indigenas-mais-invadidas-da-amazonia/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

EMIRI, L.; MONSERRAT, R. **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. Cuiabá-MT: Iluminuras, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FAUSTINO, R. C. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 70-84, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/faustino.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia M. Shima. **Intervenções Pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008.

FERNANDES, F. **Antecedentes indígenas: organização social das tribos Tupis**. In: História Geral da Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, **As relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Artemd, 2003.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. **O ingresso nas culturas da escrita**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____. **Com todas as letras.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, C. A. da R. **O SPI na Amazônia: política indigenista e conflitos regionais 1910-1932.** 2. ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

FRENTE DE CONTATO GUAPORÉ. **Índios isolados na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau.** p. 3-6. 1999-2000.

FUNARI, P. P.; PINON, A. **A temática Indígena na escola: subsídios para os professores.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In:* MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-28, 2005.

GAMBINI, R. *et al.* **Parecer sobre a Área Indígena Zoró.** São Paulo, FIPE/USP, junho de 1985, datilo.

GAMBINI, Roberto. **Terceiro relatório de visita à Área Indígena Zoró.** São Paulo, FIPE/USP, datilo, agosto de 1987.

GAMBINI, Roberto. Quarto relatório de visita à Área Indígena Zoró (12 a 25/01/1992). São Paulo: IAMÁ. 1992

_____. **Segundo Relatório de Visita à Frente de Atração Zoró.** São Paulo: FIPE/USP, datilo, agosto, 1984.

_____. **Avaliação da Situação Zoró.** São Paulo: FIPE/USP, datilo, agosto de 1983.

_____. **Relatório de visita à Frente de Atração Zoró.** São Paulo: FIPE/USP, datilo, novembro 1983.

_____. **O exemplo Zoró.** Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMÁ. 1992. Bibliografia. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto24/FO-CX-24-1380-1993.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2020.

GARFIELD, S. **As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas.** *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2980.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

GAVIÃO, C. A. **Plantas medicinais do povo Pangýjeje Zoró: a importância da utilização das plantas medicinais.** Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015a.

GAVIÃO, José. P. **Plantas medicinais do povo Gavião: revitalização do conhecimento.** Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015b.

GAVIÃO, Zacarias. K. **Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião.** Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015c.

GAVIÃO, Claudinei. X.I; SAMPAIO, V. S. Processo de Aquisição da Língua Escrita na Escola Indígena Gavião-*Ikolen*: um estudo a partir da análise dos cadernos das crianças indígenas e entrevistas com os docentes. *In: XXV Seminário Final do Pibic-Ciclo 2015-2016*, v. 15, Edição Especial, Ji-Paraná, 2016.

GAVIÃO, Alberto. I.; NEVES, J. G. Alfabetização Intercultural na escola Gavião-*Ikolen*: quando os cadernos falam. *In: XXVIII Seminário Final do Pibic-Ciclo 2018-2019*, Ji-Paraná, 2020. **ANAIS DO XXVIII SEMINÁRIO FINAL DO PIBIC-CICLO 2018/2019.** Disponível em: <http://www.eventos.unir.br/index.php/pibic/Anais20182019/schedConf/presentations>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil.** *In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas.* Local: ALB/Mercado Letras, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GTA. **Grupo de Trabalho Amazônico.** Porto Velho. 2008.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: Anais da Anped, 1997.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente.** Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

GUIMARÃES, H. V. F. **Índios na História do Brasil Republicano: o território étnico-indígena Paresí e o território estatal-indigenista Utiarity (1907-1934).** Dissertação de

Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARÃES, E. **Relatório Figueiredo**: entre tempos, narrativas e memórias. Tese (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro: Unirio, 2015.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HECK, E. D.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estud. av. [on-line]**, v. 19, n. 53, p. 237-255, 2005.

HUGO, V. **Os Desbravadores**. Vol. 2. Porto Velho: Missão Salesiana, 1958.

IBGE. **O Brasil Indígena**: os indígenas no censo demográfico de 2010. IBGE, 2010.

ISA. Instituto Socioambiental. **ZORÓ Pangyjej**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Povos Indígenas no Brasil 1991-1995** (parte 3). Disponível em: <https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/pib>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ISIDORO, E. A. **Situação sociolinguística do povo Arara**: uma história de luta e resistência. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2006.

JABUTI, A. **O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Alexandrina do Nascimento Gomes**: resultado de participação comunitária? Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. (DEINTER), 2015.

JORNAL DO BRASIL. **“Doenças e tiros matam um índio por dia no MT”**. CPDoc JB/ Hemeroteca Digital BN, 26 mar. 1965.

_____. **“SPI quer conter o avanço sobre as terras dos índios e acusa Prelazia de cobiça”**. CPDoc JB/ Hemeroteca Digital BN, 11 abr. 1965.

JUNQUEIRA, Carmem. **Os Cinta Larga de Serra Morena** (Relatório de pesquisa, FAPESP). São Paulo, datilo, 1981. 76 p.

JUNQUEIRA, Carmen; MINDLIN, Betty. **Avaliação da Situação Nambikwara**. São Paulo, abr. 1983. (datilo).

JUNQUEIRA, Carmen; MINDLIN, Betty. **Avaliação do Parque Indígena do Aripuanã**. São Paulo, abr. 1983.

JUNQUEIRA, Carmen; MINDLIN, Betty e LEONEL JR. Mauro de Mello. **Diretrizes Indigenistas: Contribuição ao 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República**. São Paulo: FIPE/ USP, datilo, jul. 1985.

_____. **Grupo Cinta-Larga de Rondônia e Mato Grosso – 3º Relatório de avaliação**. São Paulo: FIPE/ USP, datilo, 1984.

KANINDÉ, ASSOCIAÇÃO DE DEFESA ETNOAMBIENTAL. **Diagnóstico Etnoambiental e Participativo e Plano de Gestão da Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Rondônia, 2012.

KRENAK, A. O Eterno Retorno do Encontro. *In*: NOVAES, A. (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

LAGE, A. C. Da subversão dos lugares convencionais de produção do conhecimento à epistemologia de fronteira: Que metodologias podemos construir com os movimentos sociais? **E-cadernos CES [on-line]**, 2, 2008, posto on-line no dia 1 de dezembro de 2008. Acesso em: 2 mar. 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP: Unicamp, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LASMAR, D. P. **O acervo imagético da Comissão Rondon no Museu do Índio: 1890- 1938**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

LEONEL, M.; MINDLIN, B. Apoena Meirelles 1949-2004: uma grande perda frente à lei das mineradoras, em dois momentos do indigenismo. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília: FUNAI, v. 4, n. 1, p. 291-299, jul. 2007.

LEONEL JÚNIOR, M. de M. **Relatório de avaliação da situação dos Gavião (Digüt) – P.I. Lourdes**. São Paulo: FIPE/USP, 1983.

_____. **Relatório complementar de avaliação das invasões no Posto Indígena Lourdes (PIL), dos índios Gavião e Arara (Karo)**. São Paulo: FIPE/USP, 1984.

_____. **Etnodicéia Uruéu-Au-Au: o endocolonialismo e os índios no centro de Rondônia**. São Paulo: EDUSP; IAMÁ; FAPESP, 1995.

_____. **Morte social dos rios**. São Paulo: Perspectiva; IAMÁ; FAPESP, 1998.

LIMA, A. C. de S. **Um Grande Cerco de Paz: Poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 149-150, 1995.

LIMA, F. **O pessoal aqui é danado na copaíba: uma experiência etnográfica com os índios Gavião (*Ikolen*) de Rondônia**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais. Universidade De Brasília – UnB, Brasília, 2010.

LISBOA, Francisco. T. **Pangýjej**. A conquista da escola Zoró: o desenvolvimento e os índios: educação, cultura e cidadania. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVOLD, L.; FORSETH, E. Estudos de Viabilidade da Usina Hidro-Elétrica de Ji-Paraná – Diagnóstico da Área Indígena Igarapé Lourdes: Uso do Território, Consequências do Empreendimento e Recomendações. (**Relatório**), 1988.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MACHADO, M. F. R. **Índios de Rondon**. Rondon e as linhas telegráficas na visão dos sobreviventes Wáimare e Kaxíni, grupos *Paresí*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Museu Nacional/UFRJ, 1994.

MAPA do Brasil. Disponível em: <http://www.dalelujo.com/pousada>. Acesso em: 29 set. 2019.

MAPA Municípios de Rondônia. Disponível em: <http://www.rondonianews.com>. Acesso em: 29 set. 2019. Adaptação: Giulia Tadaki.

MAPA Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <http://www.lago.com.br/acervo>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MARTINS, E. **Os índios, nossos mortos**: os olhos da emancipação. Rio de Janeiro: Editora Codercj, 1979.

_____. Índios e posseiros. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro – RJ. 12 de agosto de 1976. [s.p]. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/indios-x-posseiros>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MATIAS, F. **Pioneiros**: Ocupação Humana e Trajetória Política de Rondônia. Ed. Maia, 1998.

MEIRELLES, José Apoena. **Relatório n. 1, ao presidente da FUNAI, gen. Ismarth de Araújo Oliveira**. Brasília: FUNAI. 1976.

_____. **Memorando ao presidente da FUNAI**. S.l., 30 set. 1969. Datilo., 2 p. (CEDOC – Museu do Índio, microfilme 46, planilha 530). 1969.

_____. **Plano de atração aos índios Zorós** (encaminhado ao DGO/FUNAI). Brasília, 27/06/1977, datilo., 3 p. 1977.

_____. **Relatório do sertanista...** ao Exmo. Sr. Gen. Ismarth de Araújo Oliveira, presidente da FUNAI. Brasília: FUNAI, 1977

MEIRELES, Denise. M. **Populações Indígenas e a Ocupação Histórica de Rondônia**. Monografia (Especialização em História e Historiografia). Universidade Federal de Mato, UFMT. Mato Grosso, 1983.

_____. **Plano Territorial, I ciclo de Conferências e Debates sobre território de Rondônia**. Conselho Territorial de Cultura. 3 Grupamento de Fronteira, p. 14-15. 1979.

_____. Sugestões para uma análise comparativa da fecundidade em populações indígenas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 1988. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES [on-line]**, v.19, n. 49, p. 11-17., 1999. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-3262199900020000>. Acesso em 20 de abril de 2019.

MELLO, M. C. de O. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MENEZES, M. C. B. **A Política de Educação Escolar Indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MIGNOLO, W. La opción descolonial. Letral. **Revista Electrónica de Estudios Transatlánticos**, Granada, n. 1, 2008.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, p. 71-103, 2005.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MILANEZ, F.; SHEPARD JR., G. H. "The Few Remaining: Genocide Survivors and the Brazilian State". **Tipití**, San Antonio, v. 14, n. 1, p. 131-134, 2016. Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1224&context=tipiti>. Acesso em: 7 mai. 2020.

MINDLIN, Betty. **Diários da floresta**. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2006.

_____. **Couro dos Espíritos**. São Paulo: Editora SENAC – Terceiro Nome, 2001.

_____. Tradição oral, literatura e escrita: um registro voltado para a educação indígena. In: D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**: Encontro de educação indígena no 10º Cole/1995. Campinas/São Paulo, ALB/Mercado de Letras, p. 53-80, 1997.

_____. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p. 101-140, dez. 2004.

_____. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, p. 148-153, fev. 2003.

_____. **Relatório Global – meio termo** (Comunidades indígenas). São Paulo: FIPE/USP, datilo, nov.1984.

_____. **Relatório em andamento: acompanhamento das áreas indígenas**. São Paulo: FIPE/USP, datilo, set.1986.

_____. **2º Balanço Sumário do Componente Indígena do Polonoroeste, Versão Preliminar**. São Paulo: FIPE/USP, datilo,1985.

_____. **Prioridades de Ação para o Polonoroeste 1986**: sugestões da Equipe de Avaliação (FIPE/USP). São Paulo: FIPE/USP, datilo,1986

MINDLIN, B; JUNQUEIRA, C. **Avaliação do Parque Indígena do Aripuanã**. São Paulo: FIPE/USP, datilo, 1983.

MONTE, N. L. Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 3, n. 21, p. 31-36, abr./jun. 1984.

_____. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000.

_____. Educação Indígena e Bilinguismo: o caso do Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 173, p. 729, jan./abr. 1992.

MONTEIRO, M. E. B. **O Serviço de Proteção aos Índios e o Tribunal Especial na Amazônia**. 2018. Disponível em: <http://brasilianafotografica.bn.br/?tag=candido-rondon-1865-1958>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MOORE, D. **Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes da Oitava Delegacia Regional, segundo diretrizes de levantamentos de dados para elaboração de projetos**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978.

_____. “Classificação interna da família linguística Mondé”. In: **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 515-520, 2005.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA NETO, C. de A. Índios e fronteiras. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v. 2, n. 2, p. 79-87, dez. 2005.

MORTE de sertanista aponta para aumento da pressão sobre isolados em RO. **Instituto Socioambiental – ISA**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/morte-de-sertanista-aponta-para-aumento-da-pressao-sobre-isolados-em-ro>. Acesso em: 22 set. 2020.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

NETTO, W. F. **Os índios e a alfabetização**: aspectos da educação escolar entre os Guaraní de Ribeirão Silveira. São Paulo: Paulistana, 2012.

NEVES, J. G. **Cultura Escrita em contexto Indígena**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara – SP, 2009.

_____. O Curso de Licenciatura Intercultural na UNIR: historiografando interculturalidade. *In*: NEVES, J. G. *et al.* (Orgs.). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

_____. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. 1. ed. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

_____. **Diálogos Indígenas**. Atividades da disciplina Educação com os Povos da Floresta. UNIR. Campus de Ji-Paraná. X Etapa do Projeto Açaí. CENTRER. Ouro Preto do Oeste, dezembro de 2004. (Mimeo).

_____. **Alfabetização Intercultural e apropriação da cultura escrita em áreas indígenas**: fragmentos de um debate. 2012. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/alfabetizacaointercultural.asp>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Na trilha dos Urupá: estudos de antropologia etnopedagógica. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 61-88, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-19432016-v.16-n.30\(03\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-19432016-v.16-n.30(03)). Acesso em: 21 abr. 2020.

NEVES, J. G.; ABRANTES, C. T. **Na noite de 9 de outubro de 2004 o Brasil perdeu um dos maiores indigenistas brasileiros**. Disponível em: <https://www.ariquemesonline.com.br/noticia.asp?cod=293207&codDep=34>. Edição de 1 novembro de 2014, Jornal Ariquemes Online. Acesso em: 23 jan. 2020.

NOBREGA, R. S. **Contra as ‘invasões bárbaras’, a humanidade. A luta dos Arara (Karo) e dos Gavião (Ikólóéhj) contra os projetos hidrelétricos do Rio Machado, em Rondônia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Campinas: UNICAMP, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **O método (auto)biográfico e a formação**. 1. ed. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, Â. **A sociedade das crianças**. A'uwê-Xavante. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, D. D. **Rondônia: ocupação e ambiente**. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/boletimresen%C3%A7a/07dorisvalderdiasnunesrondoniaocupacaoeambiente.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

NUNES, F. de O. **Alfabetização Intercultural: o ler e o escrever na perspectiva docente indígena Amondawa**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. (DCHS), 2018.

OLIVA, M.; TERRA, R. **Piripkura: os últimos sobreviventes**. Zeza Filmes Produtora, 2017.

OLIVEIRA, A. U. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

ONU. Conselho dos Direitos Humanos. Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Aprovada em 13 de setembro de 2007. Relatório do Conselho dos Direitos Humanos A/61/L.67. *In: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

OPERAÇÃO ANCHIETA/CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Dossiê Índios no Mato Grosso**. Cuiabá, 1987.

PAIVA, M. E. **Avaliação Jurídica: Parecer Jurídico sobre a Área Indígena Zoró**. São Paulo, FIPE/USP, junho de 1986, datilo.

PAULA, J. M. de. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2008.

PRAXEDES, Cesarion, Primeiro encontro com os índios Zorós. **Revista Geográfica Universal**, n. 38, 14 nov. 1977. p. 68-79.

PERDIGÃO, F.; BASSÉGIO, L. **Migrantes Amazônicos**. São Paulo: Loyola, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, R. F. Edgard Roquette-Pinto: Antropologia brasileira. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Cienc. Hum.**, Belém, v. 4, n. 3, p. 557-559, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v4n3/v4n3a14>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PINTO, M. A infância como construção Social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças contextos e identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRATES, L. dos S. **O artesanato das tribos Pakaá Novos, Makurap e Tupari**. (Proposta de Entreatajuda cooperativista). São Paulo: s. n., 1983.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, A. **Indigenismo de Resultados**. *In*: Série Antropologia, n. 100 (p. 16- 24). Brasília, 1990.

RIBEIRO, B. (Coord.). **Suma etnológica Brasileira**. Tecnologia Indígena (Vol. 2). Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

RIBEIRO, D. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, N. B. Catequese e Civilização dos Índios nos Sertões do Império português no Século XVIII. **História**, São Paulo, 28 (1): 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v28n1/12.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2020.

RODRIGUES, I. C. Vênh Jykre si: **memória, tradição e costume entre os Kaingang da T. I. Faxinal – Cândido de Abreu – PR**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2012.

RONDOLÂNDIA. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado do Mato Grosso. **Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2011.

_____. **Atas de reaproximação do Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural do Povo Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2012.

_____. **Atas de reaproximação do Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural do Povo Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2014.

RONDÔNIA, Estado [de]. **Projeto Pedagógico do Curso**: licenciatura em Educação Básica Intercultural. Ji-Paraná, 2008.

RONDÔNIA. Governo do Estado. **Criação de Escolas Indígenas**. Decreto nº 5.705, de 21 de outubro de 1992. Porto Velho, 1992.

_____. Governo do Estado. **Cria escolas indígenas de ensino fundamental**. Decreto nº 8.494, de 20 de setembro de 1998. Porto Velho, 1998.

_____. Governo do Estado. **Institui o Projeto Açaí**. Decreto nº 8.516, de 15 de outubro de 1998. Porto Velho, 1998.

_____. Revista **Ji-Paraná e sua História**. Ji-Paraná, 2004.

_____. SEDUC. **Projeto Açaí: a palmeira das palavras**. Narrativas dos Arara, Cinta-Larga, Gavião, Suruí e Zoró. Ouro Preto do Oeste, Rondônia, novembro de 2004c.

ROQUETTE-PINTO, E. **Rondônia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

ROSA, A. M.; SOUZA, C. C. de. Educação Escolar Indígena: um olhar para a Alfabetização Bilíngue. **Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil**, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04_06.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

ROVAI, M. G. Tradição oral e patrimônio imaterial: o papel da memória na luta por políticas públicas na Comunidade de Canárias, Maranhão. **Resgate**, v. XXI, 25/26, jan./dez. 2013.

ROMAN, Clara; SOUZA, Oswaldo Braga. **Desmatamento e Covid-19 explodem em Terras Indígenas mais invadidas da Amazônia**. ISA. 01 set. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/desmatamento-e-covid-19-explodem-em-terras-indigenas-mais-invadidas-da-amazonia>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SANTILLI, M. A flecha que matou o indigenista Rieli Franciscato era para todos nós. **ISA (Instituto Socioambiental)**. Altamira, Pará, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/a-flecha-que-matou-rieli-era-para-todos-nos>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, Héllen Thaís Dos; GARMS, Gilza M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.../n: **Anais do II Congresso Nacional de Professores e XII Congresso Paulista Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]**. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/> Acesso em: 22 jan. 2020.

SANTOS, A. M. **Cartografias dos Povos e das Terras Indígenas em Rondônia**. 314 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2014a.

SANTOS, D. A. dos. **Zoró – Aldeia Escola Zarup Wej: ensino médio, currículo e ensino de história (1989-2013)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Pontifícia Católica de Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências, Porto Alegre, 2014b.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coleção: Questões de nossa época. v. 120. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente**: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, J. C. **Garimpos de Juína**: entre História, Relatos e Memórias. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

SANTOS, S. C. dos. Os Direitos dos Índios no Brasil. *In*: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SÃO PAULO. COMISSÃO DA VERDADE do Estado de São Paulo. Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Violações aos Direitos dos Povos Indígenas**. Tomo I, Parte II. Acesso em: 21 ago. 2015. CIMI. Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2012. Brasília: CIMI, 2013.

SCHWADE, E. **Relatório do comitê estadual da verdade**. Manaus, 2012.

SILVA, A. G. da. **Amazônia**: Porto Velho. Palmares, 1991.

_____. **No rastro dos pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

_____. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 1999.

SILVA, M. F. A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, p. 38-53, jun./set. 1994.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, A. L. da (Org.). **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Global, p. 149-166, 1995.

SILVA, Márcio. **Os Zoró e o contato com a sociedade brasileira**. Ji-Paraná (outubro/1986), datilo., 6 p. 1986.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SURUÍ, N. **Alfabetização Intercultural Paiter Suruí**: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de

Ji-Paraná. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Educação Intercultural. (DEINTER), 2015a.

SURUÍ, J. **Uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o povo Suruí Paiter de Rondônia**. Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015b.

SURUÍ, F. M. N. **PAITER SURUÍ PUG ITXAWE SAME WE AYAB MI MAMUG EWARAPIWE SAME MÃWE TIG**. Monografia (Especialização em Educação Escolar Indígena). Departamento de Educação Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, 2020.

TACCA, F. de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, jan./mar. 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TEBEROSKY, A. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. da. **História Regional (Rondônia)**. 4. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TEIXEIRA, R. F. A. As línguas indígenas no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília/MEC, 1995.

TERRAS INDÍGENAS são alvo de invasões e loteamento em Rondônia. **O Globo**, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2019/08/12/terras-indigenas-sao-alvo-de-invasoes-e-loteamento-em-rondonia.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TRESSMANN, I. (Org.). **Pangýjeje Kue Sep: a nossa língua escrita no papel**. S.l.: Comin/ Nei-RO. 1994.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VIÑAO, A. Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. *In*: BRASIL. MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

WEISZ, Telma. **Alfabetização**: todos podem aprender. Entrevista. Telma Weisz. *In*:CAVALCANTE, M. Nova Escola, São Paulo, n. 190, mar. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WEISZ, Telma. Prefácio. *In*: FERREIRO, Emilia. **Reflexão sobre a alfabetização**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ZELIC, M. **Povos Indígenas e Ditadura Militar. Subsídios à Comissão Nacional da Verdade 1946-1988**. Relatório Parcial 01, de 30 de janeiro de 2012. Acesso em: 10 dez. 2019.

ZORÓ. **Povos Indígenas do Brasil**. Disponível em: <http://img.socioambiental.org/v/publico/zoro/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ZAWANDU ZORÓ, A. **Processos educativos na Escola Estadual de Ensino Básico Zarup Wej Anexo I**: uma análise do currículo. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná. Departamento de Educação Intercultural. (DEINTER), 2015.

ZORÓ, A. N. **A Infância Indígena Zoró contada por velhos/as**: um exercício de lembranças e imagens. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná. Departamento de Educação Intercultural. (DEINTER), 2017.

ZORÓ, S. I' AP.; LOPES, V. S. dos S.; NEVES, J. G. Alfabetização Intercultural a partir dos cadernos escolares: qual é o percurso da aprendizagem da cultura escrita na aldeia? *In*: XXVIII Seminário Final do Pibic-Ciclo 2018-2019, 2020, Ji-Paraná. **ANAIS DO XXVIII SEMINÁRIO FINAL DO PIBIC – CICLO 2018/2019**. Disponível em: <http://www.eventos.unir.br/index.php/pibic/Anais20182019/schedConf/presentations>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ENTREVISTAS

Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. **Entrevista I**. [abril. 2015]. Entrevistadoras: Vanubia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h:58m:23s.).

Entrevista concedida por TUATXUT ZORÓ, Manoel. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistadoras: Vanubia Sampaio dos Santos e Karoline Antunes. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (28m:27s). [Entrevista com tradução em LP feita pelo professor Carlos Xixipa Zoró).

Entrevista concedida por EMBUSÃ ZORÓ, Francisco. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistador: Vanubia Sampaio dos Santos. T.I Zoró, aldeia *Aniguj Tapua*. 2018. 1 arquivo.mp3 (38m:03s).

Entrevista concedida por ZAWANDU ZORÓ, Agnaldo. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Vanubia Sampaio dos Santos. T.I Zoró, aldeia *Aniguj Tapua*. 2018. 1 arquivo.mp3 (35m:32s).

Entrevista concedida por XIJEJÃ ZORÓ, Rosa. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistador: Vanubia Sampaio dos Santos. 1 arquivo .mp3 (25m:17s).

Entrevista concedida por APUWANZAP ZORÓ, Juliana. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistador: Vanubia Sampaio dos Santos. 1 arquivo .mp3 (18m:25s).

Entrevista concedida por CINTA LARGA, Sewatu. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistador: Vanubia Sampaio dos Santos. 1 arquivo .mp3 (16 m:27s).

Entrevista concedida por WARATAN ZORÓ, Edilson. **Entrevista II.** [dez. 2019]. Entrevistadora: Vanubia Sampaio dos Santos. Ji-Paraná, 2015. 1 arquivo .mp3 (10m:06s.).