

VALÉRIA MARIA SANTANA OLIVEIRA

POVO  
**XOKÓ**

MEMÓRIA/IDENTIDADE  
E EDUCAÇÃO



EDITORA  
**OLYVER**

POVO

# XOKÓ

MEMÓRIA/IDENTIDADE E  
EDUCAÇÃO

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Maria Camila da Conceição  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira  
**DESIGNER DE CAPA:** Jeamerson de Oliveira

---

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2019 Editora Olyver  
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05  
Antares, Maceió - AL, 57048-230  
[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

S312p

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana.

Povo Xokó: Memória/identidade e educação. [recurso digital] / Valéria Maria Santana Oliveira – Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

ISBN: 978-65-81450-79-3

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Pedagogia decolonial. 2. Interculturalidade. 3. Educação indígena. 4. Identidade intercultural. I. Título.

CDD: 981

---

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

VALÉRIA MARIA SANTANA OLIVEIRA

POVO

# XOKÓ

MEMÓRIA/IDENTIDADE E  
EDUCAÇÃO

# DIREÇÃO EDITORIAL

---

**Maria Camila da Conceição**

## COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

---

**Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Edson Hely Silva**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

**Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo**

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

**Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup>. Me. Francisca Maria Neta**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina de Lima Moreira**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dra. Denize dos Santos**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nara Salles**

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

**Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar**

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo**

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Me. Deisiane da Silva Bezerra**

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Me. Iraci Nobre da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Profª Me. Gisely Martins da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)  
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)  
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

**Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira**

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques**

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do  
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

**Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos**

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

**Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D**

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

**Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia**

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y  
Políticas | Asunción (Paraguay)

# DEDICATÓRIA

À minha avó, Dona Nita, que sempre quis me ver doutora.  
Aos meus pais, meus troncos velhos.  
Aos meus filhos, minhas pontas de rama.  
À minha irmã, parceira de longa data.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

<b>Figura 1</b> - Cacique Bá.....	34
<b>Figura 2</b> - Indumentária dos Pankararu.....	48
<b>Figura 3</b> - Territórios do Nordeste onde há referências ao povo “Chocó”.....	62
<b>Figura 4</b> - Manoel Acácio.....	80
<b>Figura 5</b> - Sepultamento dos restos mortais de Frei Doroteu (19/10/1980).....	85
<b>Figura 6</b> - Apolônio Xokó.....	88
<b>Figura 7</b> - Mapa dos movimentos populacionais do Povo Xokó (Séc. XVII – XX).....	96
<b>Figura 8</b> - Ianara Apolônio Rosa.....	97
<b>Figura 9</b> - Características dos ciclos de etnogêneses do Nordeste.....	98
<b>Figura 10</b> - Romeiros em direção à Ilha de São Pedro (1978).....	107
<b>Figura 11</b> - Dona Zezé.....	109
<b>Figura 12</b> - Planta da Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro.....	115
<b>Figura 13</b> - S. Raimundo, S. Cícero, Nenéu e Apolônio (17/12/2015).....	116
<b>Figura 14</b> - Jussara Apolônio.....	121
<b>Figura 15</b> - A Igreja como moradia (1979).....	123
<b>Figura 16</b> - Quadro representando Frei Doroteu de Loreto e a urna funerária.....	126
<b>Figura 17</b> - Cemitério da Ilha que data de 1893.....	134
<b>Figura 18</b> - Peças de cerâmica Xokó.....	135
<b>Figura 19</b> - Encenação teatral nas ruínas do convento (1984).....	139
<b>Figura 20</b> - Ângela Apolônio Rosa Lima.....	139
<b>Figura 21</b> - Time de futebol Xokó.....	142
<b>Figura 22</b> - Chegando do Ouricuri (2016).....	147
<b>Figura 23</b> - Imagem de São Pedro no altar-mor da Igreja (2016)..	152
<b>Figura 24</b> - Toré da madrugada no cruzeiro.....	154
<b>Figura 25</b> - Cortejo em dia de festa (Década de 1990).....	155



<b>Figura 26</b> - Professora Valéria.....	156
<b>Figura 27</b> - Grande Toré (09/09/2016).....	158
<b>Figura 28</b> - Maria da Conceição Santos Góis.....	159
<b>Figura 29</b> - Dom José Brandão e frei Enoque (1978).....	161
<b>Figura 30</b> - Cacique Bá e Dom Mário (09/09/2016).....	166
<b>Figura 31</b> - Apolônio Xokó (Década de 1990).....	175
<b>Figura 32</b> - Notícia sobre a assembleia na Ilha (1979).....	178
<b>Figura 33</b> - Charge satirizando as reivindicações dos Xokó.....	179
<b>Figura 34</b> - D. Zezé no dia da Festa da Retomada (09/09/2017)...	194
<b>Figura 35</b> - Mariana Apolônio Rosa.....	195
<b>Figura 36</b> - Ailton Krenak na Assembleia Constituinte.....	207
<b>Figura 37</b> - Enói Bezerra Lima.....	219
<b>Figura 38</b> - Escola indígena.....	222
<b>Figura 39</b> - Livros didáticos produzidos pelos Xokó.....	227
<b>Figura 40</b> - Crachá de encontro pedagógico com os professores da escola indígena.....	237
<b>Figura 41</b> - Maria das Dores Santana Oliveira.....	238
<b>Figura 42</b> - Folder do Projeto (2016).....	242

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> - Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as questões dos dois roteiros de entrevista aplicados.....	56
<b>Quadro 2</b> – Projetos desenvolvidos na escola indígena.....	240

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIMI	Conselho indigenista missionário
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
CPI/SE	Comissão Pró-Índio de Sergipe
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IHGSE	Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDIC	Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PDS	Partido Democrático Social
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNI	União das Nações Indígenas
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TI	Terra Indígena

## SUMÁRIO

---

### **PREFÁCIO**

#### **Reinventar para (r)existir**

Ilka Miglio e Marizete Lucini..... 14

**PREÂMBULO** ..... 19

### **CAPÍTULO 1**

**A ESCOLHA DA MATÉRIA-PRIMA** ..... 21

### **CAPÍTULO 2**

**MISTURANDO, ESFARELANDO E PASSANDO O XERÉM NA URUPEMA:**  
memória/identidade Xokó e a luta pela terra ..... 60

**2.1 Misturando o barro**..... 61

**2.1.1 “... trazendo numa mão a cruz e na outra a espada.”: Colonização e os povos indígenas**..... 62

**2.1.2 “... era daqui, dessa janela, que ele controlava os parentes.”: O aldeamento de São Pedro de Porto da Folha** ..... 78

**2.2 Esfarelando o barro, formando o xerém** ..... 93

**2.2.1 “... saíram na época da invasão ou foram expulsos porque se identificaram como índio.”: a diáspora Xokó** ..... 94

**2.3 Passando o xerém na urupema** ..... 99

**2.3.1 “E aí começou a luta, vinha a polícia, vinha capanga, vinha, voltava e a gente aqui!”: Combates pela terra**..... 100

**2.3.2 “Caboclo? Que que é isso? Chamava de caboclo... nós não somos caboclo, nós somos é índios! Porque nós temos uma história!”:**

**Embates pela memória** ..... 116

### **CAPÍTULO 3**

**UMEDECENDO E MODELANDO O BARRO: o Povo Xokó e suas práticas educativas**..... 132

**3.1 Umedecer e modelar**..... 132

**3.1.1 “A gente não ensina a dança do Toré, nem mesmo os pais, é uma coisa natural...”: O Toré**..... 137

**3.1.2 “Tem um tempo que a gente vai lá, presta nosso serviço lá e depois retorna praqui...”: O ritual do Ouricuri**..... 143

3.1.3 “Meus irmãos o dia nove, pra nós é muito importante/ conquistamos com irmandade, todo esse horizonte...”: A Festa da Retomada.....	152
3.2 Modelar com os dedos e o coité .....	169
3.2.1 “O índio é isso, é lutar, e isso nosso povo tem muito.”: os Xokó e o Movimento Indígena.....	170
3.2.2 “...pra não perder as nossas raízes e as nossas tradições que os mais velhos nos passaram.”: a educação indígena.....	190
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>COLOCANDO AS PEÇAS PARA SECAR: Educação escolar indígena e interculturalidade .....</b>	<b>199</b>
4.1 Expor ao sol: Educação para os indígenas .....	200
4.1.1 “... era na sala da casa dela a escola.”: primeiros passos da educação escolar Xokó .....	218
4.1.2 “... porque específica a gente já tem a consciência que ela é, porque ela é nossa.”: o Colégio Estadual Dom José Brandão de Castro.....	221
4.1.3 “... para mim, foi uma das maiores coisas, mais relevantes que aconteceu na escola.”: escola indígena como espaço de vivências ...	235
4.2 Passar pela fogueira: Educação a partir dos indígenas .....	246
4.2.1 “... que ele seja um juazeiro, seja uma quixabeira, com raízes profundas, não uma algaroba que é na flor da terra, qualquer vento derruba.”: educação indígena e diálogos interculturais .....	247
4.2.2 “Porque a gente sabe que a lei existe e ela precisa ser cumprida, agora entre a lei existir e ser cumprida e você obrigar o professor realmente cumprir, é outra distância.”: a lei 11.645/03 e os desafios para a educação.....	251

<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>A CERÂMICA .....</b>	<b>258</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS XOKÓ .....</b>	<b>292</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE C – REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O TEMA XOKÓ .....</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICE D – LINHA DO TEMPO.....</b>	<b>309</b>

# PREFÁCIO

## Reinventar para (r)existir

---

Pela e com a reinvenção da vida, aqui estamos nós, duas professoras formadoras de professores/as para abrir este livro, que muito nos inspira e nos coloca de mãos dadas para reelaborar nossas práticas educativas. Com sensibilidade educadora, a reinvenção das tradições nos faz apreender, pela memória/identidade, a criatividade, a poesia, a ritualidade, a cosmovisão, a resistência do Povo Xokó para a existência enquanto comunidade, Povo, coletividade.

A leitura deste livro, resultado de pesquisa de fôlego e sensível de Valéria Maria Santana Oliveira, abre-nos a olvidar Ailton Krenak quando esse disse, em um de seus discursos que, “incomoda a gente sentir que vamos perdendo pessoas, cuja memória depende da tradição de oralidade. Essas pessoas partem e não deixam muita coisa de referência para a gente conhecer o pensamento delas. São como as árvores no outono; as folhas vão caindo e a gente fica frustrado com as perdas. Por outro lado, hoje há a nova geração. Essas pessoas estão transitando para a escrita, estão começando a publicar, a escrever. Mas ainda não temos uma ideia do que vai sobrar daqueles que estamos perdendo.” E Krenak ainda se pergunta: “o que é que vamos herdar desses seres que cantam, seres que são mágicos, pessoas com a visão mágica do mundo e que alimentam nossa esperança?”

Nesses e por esses sentidos, pensamos que sua pesquisa Valéria, agora transformada em escrita, pode contribuir muito para que a memória desses sujeitos coletivos permaneça viva e não se perca com a queda das folhas do outono. Manter viva a memória da tradição oral nos permite continuar. E o que aconteceria se esses sujeitos outros não existissem? Possivelmente morreríamos também, afogados pela ganância que explora a terra, as matas e os rios, que contamina a água que bebemos, o ar que respiramos, o solo em que plantamos e colhemos o alimento. Quanta imbecilidade é essa do homem ocidental, branco, capitalista que não percebe que sem a preservação das matas, dos animais, da terra e das gentes, nada faz sentido? Do que nos adianta ter uma casa maravilhosa, um carro

fantástico, esbanjar dinheiro com futilidades que custam o sangue indígena, negro e do branco pobre, se nós não tivermos água saudável para beber? Quanta estupidez consegue um homem produzir, por querer privatizar os mananciais de água e controlar o uso das sementes, apropriando-se de bens naturais... Morrem os povos, morrem também aqueles que das almas dos povos se apropriam e, no entanto, não se dão conta de que podem morrer vítimas de seu próprio veneno.

Não merecem redenção e não podem ser perdoados. Desde 1498 o solo da América foi regado com sangue indígena, e, em seguida, com sangue negro. A beleza da Europa, a suntuosidade das cidades europeias se ergueu sobre o sangue aqui derramado. E quantas vidas foram necessárias para edificar igrejas que hoje visitamos e nos deslumbramos pela sua imponência e riqueza?

Europa que despejou nas colônias americanas aqueles que não mais lhes serviam, e aqui estamos, descendentes dos que foram exilados de seus países, que enviou seus filhos para outras terras, e pasmem, hoje não querem receber imigrantes. Fecham suas fronteiras aos pobres perseguidos pela imbecilidade humana. O futuro... dependerá de tudo o que fizermos e do que não fizermos. Não é a cor da pele ou a língua que nos torna humanos, mas as relações que mantemos com a natureza, seja ela humana ou não.

Talvez esteja na hora, como disse Bruno Kaigang, dos antropólogos e de outros pesquisadores estudarem os brancos. Se estudamos os negros e os indígenas é porque queremos conhecê-los e nos redimirmos da barbárie colonizadora? Uma de nós duas aqui, que se ocupa das reflexões e questões deste prefácio, ao visitar a missão de San Inácio por ocasião da Reunião de Antropologia do Mercosul em Misiones na Argentina, colocou-se a pensar na questão posta. E, pelo diálogo, demos as mãos e pensamos juntas: enquanto os brancos visitam a missão, os indígenas nos aguardam do lado de fora para esmolar... Crianças e adultos indígenas que foram relegados à mendicância, porque quem comercia o artesanato não são eles, mas brancos que compram seus produtos e os vendem aos turistas. São também os brancos que vendem suas memórias... E querem se apropriar de suas identidades para enfeitar outros espaços que não são e nem pertencem aos povos indígenas.

Então, convém pensar que seria necessário estudar a relação dos brancos com os não brancos. Que ódio é esse que se edifica em relação ao outro que leva um sujeito a matar um indígena, como os muitos casos colocados quase sempre pelas mídias do nosso país? Registramos aqui o assassinato de Daiane Kaingang, jovem de 14 anos que foi brutalmente violentada no início de agosto de 2021, com seu corpo sendo deixado nu e dilacerado, projetando medo em outras meninas Kaingang da Terra Indígena Guarita, no município de Redentora (RS). As notícias chocam e deixam-nos a pensar: até quando os corpos dos povos originários serão massacrados, estuprados, violentados? Seus corpos, suas terras, suas vidas...

Ao retomarmos aquela fala inicial de Krenak, de 1988, em que mais de 30 anos se passaram, nos perguntamos: ela ainda é atual? O que mudou desde então? Houve muitas conquistas no campo da legislação e da produção de conhecimentos sobre os indígenas no Brasil. Contudo, ainda há um longo caminho para que se possa dizer que os indígenas sejam de fato tratados como cidadãos brasileiros. Ainda convivemos com notícias que ferem nossa (r)existência.

Por sua vez, o livro que aqui apresentamos “Povo Xokó: Memória/identidade e Educação”, nos permite compreender que a violência colonizadora não poupou os Xokó, mas se fez de uma forma perversa, contínua e constante. Esse é um ponto forte da pesquisa desenvolvida por Valéria, ao mostrar ao leitor que seu texto é também (r)existência, principalmente pela palavra indígena, que houve sim uma colonização violenta, que destruiu a forma de viver e implicou na retomada, na reinvenção do que é ser indígena.

Coloca em evidência, com muita pertinência, o processo de aculturação exercido pela destituição do ser indígena, em que língua, saberes, identidade e memória foram expropriados. Transformados em sujeitos tutelados por uma ou duas famílias, com o apoio da igreja, foram reduzidos a trabalhadores temporais. Imaginem!... Como é possível tamanha violência? Pela força e pelo medo da pólvora, homens livres foram transformados em sujeitos subalternizados. Pensemos sobre o que ocorre na doma dos cavalos e outros animais (assim como aqui também), em que pela força você domina o animal e o submete ao trabalho. E não é isso que ocorria e ainda ocorre?



Então, nos parece que no aspecto de evidenciar a reinvenção dos Xokó, a escrita da Valéria foi muito perspicaz e apresenta uma contribuição significativa à educação, à história e à antropologia. Apresenta um olhar crítico, faz reflexões essenciais sobre os processos. Processos esses que podem ser vistos no modo de fazer a cerâmica que, na produção da escrita, deu liga ao texto. Para os Xokó, o barro é a matéria-prima para a produção das peças de cerâmica. Para a arte de tecer deste livro, a memória é matéria-prima que modela e remodela a identidade deste povo que, diante de diálogos interculturais, se reelabora, se reinventa pela e a partir de suas práticas educativas, de suas reinvenções para a vida, para (r)existir.

É forte a fala indígena na composição da tessitura. É forte o diálogo que se trava. São fortes os conceitos que a autora utiliza, muitos dos quais do campo da antropologia, como etnogênese. Além de apresentar o conceito, o articula na análise, e isso é uma característica importante numa pesquisa e na escrita. Não basta apresentar o campo em uma seção separada. Os conceitos precisam dialogar com os dados. A autora não se priva de fazer isso com desenvoltura ao longo de todo o texto.

Apresenta muito bem o que já foi produzido, tanto no âmbito de teses e dissertações como cita e trabalha com textos que são fundamentais para compreender os processos de identificação indígena no Brasil. Além de clássicos autores não índios, também trouxe os intelectuais indígenas com força para a escrita. Conseguiu estabelecer um diálogo com esses intelectuais, o que qualifica sobremaneira a pesquisa empreendida e hoje transformada em livro. Este pode nos apontar caminhos, quais sejam, os indígenas podem e querem falar por si mesmos.

Neste livro, os Xokó são protagonistas e por serem, terminamos ou abrimos para a leitura deste livro com uma das falas potentes do nosso saudoso Apolônio Xokó, que deixou esta vida, mas vive aqui como referência para conhecermos seu pensamento, que não morreu com ele. Sua memória encontra-se viva neste livro:

*“Eu não vou deixar de ser Xokó por não ter os olhos repuxados, cabelos lisos, falando a minha língua. Essa é a herança, uma herança maldita que a sociedade dita civilizada, e a cegueira etnocêntrica desse povo e dessa gente deixou. Mas eles esqueceram de uma coisa: podem ter tirado as nossas*

*características, podem ter tomado o nosso território, mas não tirou daqui [fala apontando para o peito] a consciência de que eu sou índio. Eu falo isso, de uma maneira, não orgulhosa, mas de uma maneira de felicidade. Vocês não fazem ideia da alegria que eu tenho quando alguém se dirige a mim: 'Apolônio Xokó'. Então eu não pergunto mais o que é que ele quer, porque ele me reconheceu e reconheceu o meu povo, a minha comunidade. Então, isso pra mim, já me deixa satisfeito."*

Leiamos então este livro! (R)inventemos nossa vida, porque somos resistência!

Ilka Miglio e Marizete Lucini  
Numa quase primavera de 2021.

## PREÂMBULO

---

Um dos elementos considerados relevantes na cultura Xokó é a transformação da argila em peças de cerâmica. Ao iniciar o processo de elaboração desta tese de doutoramento, percebi que havia uma forte semelhança entre a escrita deste trabalho e a produção da cerâmica. Foi assim que a partir da leitura da obra *Produção cerâmica Xokó: a retomada de uma identidade*, da antropóloga Hélia Maria de Paula Barreto, encontrei uma metáfora que me pareceu bastante emblemática da trajetória desta pesquisa, de idas e vindas, construções e desconstruções, escolhas, mesclas, modelagens e reinvenções. Diante disso, e para que fique mais clara a analogia que guia a escrita do trabalho, trago a seguir as etapas da produção da cerâmica Xokó, de acordo com a já citada obra da professora Hélia Barreto.

O primeiro passo para a confecção é a busca e o transporte da matéria-prima (barro ou argila) e do combustível (madeira para a fogueira), que são encontrados em grande quantidade na Caiçara<sup>1</sup>. A matéria-prima é escolhida pela cor e consistência, sendo necessária, no caso do barro coletado na Caiçara, a mistura de dois tipos. Somente assim se consegue a consistência adequada. Após a argila estar estocada, o próximo passo é esfarelar com uma estaca de madeira, deixando-a bem triturada para formar o xerém que é passado numa peneira chamada de urupema. A parte mais granulosa é retirada e separada, podendo posteriormente passar por um novo esfarelamento e aproveitamento. Os barros distintos e peneirados são então misturados e umedecidos aos poucos até que se obtenha a consistência adequada para o início da modelagem. A louceira retira uma porção da massa, com a qual se faz uma bola, que é colocada sobre uma espécie de prato grande, chamado de fôrma. Com os dedos, e com o auxílio de um pedaço de cabaça chamada de coité, a artesã vai esculpindo a forma desejada, utilizando também os dedos e punhos para empurrar e socar, formando assim os mais

---

<sup>1</sup> Caiçara é um termo de origem indígena que significa cerca de pau trançada com ramo de cipó. A Caiçara que faz parte da Terra Indígena Xokó, corresponde a uma parte das terras do antigo aldeamento que ficavam para além da Ilha de São Pedro, na parte continental. (SANTOS JÚNIOR, 2016)

variados objetos. Em seguida, as peças são colocadas para secar, sendo posteriormente cozidas ou queimadas em fogueiras, transformando a argila em cerâmica.

Assim como no artesanato Xokó o barro é a matéria-prima que, ao ser misturado, esfarelado e peneirado, serve para a produção das peças de cerâmica, nesta obra, a memória é a matéria-prima para modelagem e remodelagem da identidade deste povo, que se consolida e se reelabora a partir de suas práticas educativas. Para tanto, os Xokó reinventam constantemente suas tradições, configurando-se não em um grupo remanescente, mas um grupo resistente. É neste sentido que procurei modelar a escrita deste trabalho, tendo como primeiro passo a escolha da matéria-prima.

# CAPÍTULO 1

## A ESCOLHA DA MATÉRIA-PRIMA

---

*Para a confecção, o primeiro passo é a busca e o transporte da matéria-prima e do combustível.*

(BARRETO, 2010, p. 78)

*[...] nós estudamos os chamados 'índios' não porque e exclusivamente eles estão desaparecendo, ou só para denunciarmos as injustiças que sofrem, mas para realmente aprender com eles as lições que não sabemos e que, por causa disso, ficam implícitas na nossa sociedade.*

(DA MATTA, 2010, p. 13)

Em 2012, enquanto professora do curso de História, na modalidade Educação a Distância da Universidade Tiradentes, fui convidada a assumir uma disciplina chamada Cultura Afrobrasileira e Indígena. Devido às especificidades da EAD, são utilizados materiais audiovisuais que têm por objetivo instigar o interesse dos alunos e aproximá-los dos conteúdos. Ao iniciar o planejamento desta disciplina, nova para mim naquele momento, constatei não haver material audiovisual sobre cultura indígena no acervo da instituição, muito menos sobre Sergipe, o que me motivou a mobilizar esforços junto à Assessoria de Produção Audiovisual, do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), para o deslocamento até a Ilha de São Pedro<sup>2</sup>, com o objetivo de coletar material para a produção de um vídeo sobre este grupo indígena do estado de Sergipe.

Para tanto, a produção do NEAD entrou em contato com Apolônio Xokó, ex-cacique, que nos recebeu para uma reunião em que tratamos do

---

<sup>2</sup> A Ilha de São Pedro fica no município de Porto da Folha, distante 220km de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Este território faz parte da TI-Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente do grupo indígena Xokó, com superfície de 4.316,7768ha (Quatro mil, trezentos e dezesseis hectares, setenta e sete ares e sessenta e oito centiares), de acordo com o Decreto 401, de 1991, que homologa a demarcação realizada pela Funai. De acordo com os dados do Posto de Saúde da TI, existem lá atualmente 112 famílias. Nos dados estatísticos do site *Terras Indígenas do Brasil*, segundo dados de 2014, a ilha é habitada por 340 pessoas.

objetivo do vídeo que pretendíamos produzir, oportunidade em que ele convidou toda a equipe envolvida para ficar dois dias junto aos Xokó para a produção do material. A pretensão inicial, de produzir um vídeo curto para as aulas transformou-se e ampliou-se. O material que coletamos naqueles dois dias serviu para compor um documentário que chamamos de “Índios e Missionários no Sertão Sergipano”<sup>3</sup>, visto que um dos conteúdos que constavam na ementa da disciplina versava sobre os aldeamentos indígenas e as missões religiosas do período colonial.

Com esta experiência, meu interesse pela história dos Xokó<sup>4</sup> só aumentou, pois, após a produção do documentário e sua utilização nas aulas, percebi que muitos alunos nem sequer sabiam que ainda existiam indígenas em Sergipe, ou mesmo não os reconheciam como tal, pelo fato deles não possuírem as características físicas que, convencionalmente, são atribuídas aos indígenas no Brasil. Tal qual a afirmação de Roberto Da Matta que consta na epígrafe, eu acreditava que esses povos estavam desaparecendo, e que, portanto, era necessário preservar seus ensinamentos. Essa constatação me inquietou e motivou a “mergulhar” ainda mais sobre a história dos indígenas em Sergipe, para compreender os motivos desta invisibilidade.

As motivações aqui expostas foram o combustível para partir para o necessário mergulho. Assim, as descobertas de alguns fatos me instigaram ainda mais, a exemplo de quando tomei conhecimento da forma como aspectos da religiosidade católica estão intimamente incorporados ao cotidiano dos Xokó<sup>5</sup>. É emblemático nesse sentido o fato da Igreja de São Pedro – localizada no interior da Terra Indígena Xokó – ter sido objeto de uma ação judicial movida pelos próprios indígenas, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com vistas à urgente restauração daquele templo, providência esta considerada “fundamental para que seja

---

<sup>3</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OR3e4BxZeoY&t=2s>. Acesso em: 01 ago. 2017.

<sup>4</sup> O termo Xokó é utilizado no singular, seguindo a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, que estabeleceu uma padronização para a grafia dos nomes de sociedades e línguas indígenas no Brasil, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

<sup>5</sup> São encontrados registros tanto utilizando a letra (c), quanto a letra (k), no entanto, entre os próprios índios, a grafia utilizada atualmente é Xokó.

preservada e mantida a identidade cultural e religiosa da comunidade indígena”<sup>6</sup>. Em outra parte do documento consta: “[...] na referida aldeia, como dito, está localizada a Igreja de São Pedro, de origem secular e cuja criação se confunde com as lutas da comunidade indígena Xocó pela consolidação de seu território”. Estas afirmações presentes no documento me fizeram refletir sobre qual seria a relação entre a Igreja (enquanto edificação e enquanto instituição) e a identidade cultural dos indígenas, pois para mim, até então, eram duas coisas incompatíveis.

Posteriormente, no intento de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, elaborei um projeto de pesquisa que tinha como objeto as práticas educativas implementadas pelo frade capuchinho frei Doroteu de Loreto, que foi o último missionário a atuar junto aos Xokó na missão estabelecida na Ilha de São Pedro, extinta no século XIX. Este interesse foi suscitado pelo fato de que, segundo consta no *Memorial em torno de frei Doroteo de Loreto*<sup>7</sup> – documento que tive acesso em uma pesquisa histórica anterior, na Bahia – aliado à catequese, foi também criada ali uma escola para os indígenas. Consta ainda nos relatos sobre a referida missão, que o frei tentava controlar rigorosamente o cotidiano dos nativos a ele confiados, inculcando os valores católicos considerados “civilizados”, chegando a puni-los severamente, inclusive com castigos físicos.

Estas ações se encontravam em consonância com a legislação indigenista do século XIX, que é clara ao afirmar que as escolas para indígenas deveriam ensinar a ler, escrever e contar, além do ensino da fé católica (AMOROSO, 2014). A educação deveria ainda estimular os nativos ao trabalho, aspecto que se mostra presente no aldeamento de São Pedro de Porto da Folha, quando nos documentos é relatada a presença de uma escola

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ação civil pública com pedido de antecipação de tutela movida pelo Ministério Público Federal junto ao Estado de Sergipe, Fundação Nacional do Índio e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, solicitando a restauração da Igreja de São Pedro em Porto da Folha/SE. Aracaju, 02 mar. 2006, p. 03.

<sup>7</sup> Este memorial foi escrito por um dos discípulos de frei Doroteu, enquanto missionário pelos sertões do São Francisco, dando conta de suas obras enquanto esteve à frente da missão de São Pedro, até sua morte. Este documento foi endereçado à Diocese de Propriá, a qual pertence a Paróquia de São Pedro de Porto da Folha. Atualmente os originais encontram-se no Arquivo Histórico Nossa Senhora da Piedade, no convento de mesmo nome em Salvador.

artesanal, como também as reclamações do frei afirmando que os indígenas não queriam trabalhar. Em suma, seria uma educação para a fé e para o trabalho.

No entanto, já na entrevista da seleção, a banca examinadora vislumbrou outras possibilidades para a pesquisa. Posteriormente, ao ser aprovada e em consenso com minha orientadora, Profa. Dra. Ilka Miglio, decidimos que seria desenvolvida uma pesquisa histórica, que envolveria a relação entre memória e identidade, pois ambas estão ligadas à educação, porém o foco principal não mais seria a atuação do frei Doroteu.

Com o avançar das leituras e do conhecimento sobre as culturas indígenas, percebi uma profunda identificação pessoal com a temática, como também, uma afinidade desta com minha formação em nível de mestrado, realizado na Universidade Federal de Sergipe, em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Esta percepção se deu ao conhecer melhor a relação dos povos indígenas com a terra, experienciada como Mãe Terra, a Pacha Mama<sup>8</sup>. Entre os Xokó, esta conexão também se faz presente, sendo, sobretudo, compreendida como a fonte maior de recursos – a exemplo do rio São Francisco – de onde provém a manutenção da vida. A terra para este povo é a motivação primeira de suas lutas, sem ela os Xokó não seriam quem são.

Posto o desafio de cursar o doutorado em educação, veio a oportunidade de aliar estes novos conhecimentos à minha formação de historiadora e, inspirada nas palavras de Nóvoa (2005), busquei com esta pesquisa “juntar os dois termos da equação”, pois, segundo o autor:

---

<sup>8</sup> Pacha Mama é o termo pelo qual os povos andinos se referem à natureza. Esta ideia influenciou a Constituição do Equador de 2008, cuja participação dos movimentos indígenas está fortemente presente em seus artigos. Nesta carta magna, a natureza é reconhecida juridicamente como sujeito de direitos, sendo dedicado um capítulo aos *derechos de la naturaleza*: “Art. 71. - La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda. El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema”. Disponível em: [http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf) Acesso em: 13 jul. 2017.



O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através de ferramentas próprias de seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (NÓVOA, 2005, p. 9).

Neste sentido, também faz parte desta equação a existência e aplicabilidade da lei 11.645 de 2008, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, já anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>9</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, inclusão esta que, para ocorrer a contento, demanda a superação de diversos desafios, com os quais lido diariamente enquanto professora de História no ensino superior e da educação básica.

No decorrer da pesquisa, apesar de estar claro o intento de compreender como os Xokó reinventaram e ainda reinventam suas tradições, faltava algo que fornecesse subsídios para uma compreensão mais ampla deste contexto. Foi aí que tive contato, através da professora Ilka Miglio, da obra *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, de autoria de Catherine Walsh<sup>10</sup>. Através desta obra, começamos juntas a repensar o objeto sob uma perspectiva que vem ganhando força na América Latina: a crítica à colonialidade. Em sua obra, Catherine Walsh (2013) utiliza o termo decolonial sem o “S”, porque segundo ela, o colonial não pode ser simplesmente revertido – como pode dar a entender o prefixo “des” – mas, ao contrário, é objeto de resistência, luta e insurgência.

É, portanto, um caminho de luta contínuo que requer práticas que liguem o pedagógico e o decolonial, que tem como características a leitura desconstrutiva da visão tradicional da modernidade, e uma análise da

---

<sup>9</sup> Esta lei que alterou a LDB de 1996, incluiu no currículo oficial de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Além disso, incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

<sup>10</sup> Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidade Andina Simon Bolívar, no Equador, onde também dirige a oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina.

subalternização epistêmica dos saberes não-europeus. O colonialismo, nesse sentido, diferencia-se da colonialidade, pois esta se configura na continuidade da dominação, mesmo após o fim das estruturais coloniais. Assim como Walsh (2013), outros pensadores atuantes na América Latina têm formulado discussões a partir da perspectiva de oposição ao pensamento colonial.

Aníbal Quijano em *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*, estabelece a crítica à colonialidade do poder e ao eurocentrismo, partindo da ideia de que a forma de produção do conhecimento dos colonizadores se fez hegemônica, sobrepondo-se às demais. No contexto da discussão sobre colonialidade, Maldonado-Torres (2008) traz à tona a ideia da colonialidade do ser. Segundo o autor, esta nasce das reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial, dialogam com os conceitos de colonialidade do saber e do poder. Estes, segundo Maldonado-Torres (2008), deveriam compor uma “gramática descolonial da análise crítica”, que deveria, no entanto, permanecer aberta a posicionamentos críticos provenientes das experiências e memórias de povos que se confrontaram com a modernidade e com o racismo.

Não se pode olvidar que o sistema que chegou às Américas, a partir do século XVI, foi mais do que um projeto colonizador. No dizer de Grosfoguel (2008): “Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo [...]” (GROSFOGUEL, 2008, p. 122). Assim, a colonização configurou-se num processo complexo que estabeleceu: relações de trabalho baseadas em torno do capital; hierarquias étnico-raciais, patriarcais, sexuais, espirituais, epistêmicas e linguísticas. Estas referências, exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformaram-se em critérios hegemônicos que trataram de racializar, classificar e patologizar a população mundial com base numa hierarquia de raças superiores e inferiores (GROSFOGUEL, 2008). Nesse sentido, a descolonização vai muito além de aspectos econômicos, pois envolve uma transformação mais ampla das hierarquias estabelecidas pela colonialidade do poder, do ser e do saber.

Exposto isto, para o desenvolvimento desta pesquisa, parti da tese de que o povo Xokó construiu uma ponte entre o passado e o presente, por meio de práticas educativas – rituais, celebrações e educação escolar – da presença de regras e simbologias, que funcionam como agentes de transmissão de valores e normas, por meio da repetição. A trajetória de expulsão/diáspora/reconquista de suas terras, plasmou nos Xokó uma identidade intercultural, que se faz presente em suas práticas educativas. Estas podem ser compreendidas, pelas lentes da pedagogia decolonial, como táticas<sup>11</sup>, práticas e metodologias de luta, rebeldia, organização e ação, que têm por objetivo resistir ao imperialismo ideológico sobre eles exercido, a partir do pensamento colonial que persiste até a atualidade.

Deixo claro aqui que o sentido em que utilizo o termo educação, em todo o livro, está voltado para o seu sentido amplo. Interessam-me suas práticas educativas, formuladas e reformuladas “pela palavra, pelos encontros e contatos, assim como pela educação institucionalizada” (CARDOSO, 2002, p. 399). Uma educação que abrange tanto os contatos intergeracionais, quanto os intercâmbios entre os Xokó e os grupos indígenas e não indígenas com os quais interagiu e interage. Esta forma de pensar a educação, a pedagogia e o pedagógico, está ancorada no aporte encontrado em Walsh, quando afirma que “[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados” (WALSH, 2013, p. 29)<sup>12</sup>.

Diante da concepção de educação presente nesta pesquisa, o objetivo principal foi compreender, sob a perspectiva da pedagogia decolonial, como o povo Xokó têm utilizado as práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade. Para tanto, busquei ao longo da obra: analisar a formação da memória/identidade no contexto de luta pela terra;

---

<sup>11</sup> Táticas seriam, segundo Michel de Certeau (2009), práticas que são muitas vezes cotidianas, em que os “fracos” encontram formas de aproveitar a ocasião para fazer frente às estratégias dos que são sustentados pelo poder.

<sup>12</sup> “[...] a pedagogia e o pedagógico aqui não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e transmissão do saber, tampouco estão limitadas ao campo da educação ou dos espaços escolarizados.” (WALSH, 2013, p. 29, tradução da autora)

identificar a elaboração e reelaboração de suas práticas educativas; como também, analisar a relação entre as práticas educativas e a memória/identidade Xokó.

A singularidade desta pesquisa está em encarar as práticas educativas não somente como trabalhos desenvolvidos na escola indígena, mas, sobretudo, por incluir nesta categoria os rituais e celebrações dos Xokó, a exemplo do ritual do Ouricuri, a dança do Toré e a Festa da Retomada<sup>13</sup>. Entendo estas práticas como sistemáticas, mas não no sentido tradicional, voltado para a chamada educação formal. Estas práticas são sistemáticas por terem as características de repetição e organização, obedecendo a um sistema, seja ele dos próprios Xokó (os rituais), em conjunto com a Igreja (celebrações), ou em parceria com o governo (a escola indígena). São ainda práticas que constituem sua identidade intercultural, entendida aqui como o diálogo entre as culturas, sem que haja uma hierarquização, diferentemente do pensamento colonialista, em que os saberes europeus são considerados superiores.

Este conjunto de práticas constitui-se no que Hobsbawn (2014) chama de “continuidade com o passado”, característica das tradições inventadas. Cabe salientar que o termo “inventada” não é aqui utilizado com a conotação de mentira ou ficção, mas, segundo a definição do próprio autor, como um “processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBSBAWN; RANGER, 2014, p. 11).

Reinventar tradições, resistir ao colonialismo e buscar formas de subverter a dominação, elementos que são encontrados nas histórias de vários povos indígenas, sobretudo no Nordeste, onde o processo de catequização foi muito mais efetivo. Exemplo disto é explicitado por Paraíso (2008) ao relatar o caso dos Xakriabá, habitantes do norte de Minas Gerais:

Abandonados pelo governo provincial durante todo o século XIX, os Xakriabá buscaram construir novas estratégias de sobrevivência, de

---

<sup>13</sup> A Festa da Retomada ocorre anualmente no dia 9 de setembro, ocasião em que é comemorada a reconquista das terras da Ilha de São Pedro, ocorrida em 1979. A festa será melhor abordada no capítulo 3.

preservar a memória, de construir alianças e de manter seu sentimento de pertença. Tornaram-se agricultores num espaço destinado predominantemente à pecuária, converteram-se ao cristianismo, adotaram hábitos dos oponentes e aceitaram um conjunto de imposições, particularmente no que se refere à prática de rituais religiosos. Os objetos usados no culto, por eles chamados de “traias”, foram escondidos nas cavernas e os rituais passaram a ser praticados na calada da noite nas grutas longe dos olhos dos “bairanos” (PARAÍSO, 2008, p. 312).

De forma semelhante, os Xokó souberam estabelecer alianças e meios de subverter a imposição colonizadora, criando estratégias de existir e resistir. Em todas estas práticas, há o claro objetivo de preservar os elementos identitários para transmiti-los às gerações atuais. O povo Xokó apropriou-se de alguns aspectos enquanto elementos para a construção de sua identidade pós-diáspora. Relação semelhante é encontrada na seguinte afirmação de Smith (2008):

[...] We had to know to survive. We had to work out ways of knowing, we had to predict, to learn and reflect, we had to preserve and protect, we had to defend and attack, we had to be mobile, we had to have social systems which enabled us to do these things. We still have to do these things (SMITH, 2008, p. 12).<sup>14</sup>

Segundo a autora, a sobrevivência dos povos indígenas veio do conhecimento dos contextos e do meio ambiente, da busca constante de elaborar maneiras de saber, prever, aprender, refletir, preservar e proteger. Estes povos aprenderam formas de resistir, defender e atacar, e, segundo a autora, os indígenas ainda tem que fazer essas coisas. Estas práticas de resistência e (re) existência podem ser vistas sob a lente do pensamento decolonial, pois se configuram em esforços para transgredir, deslocar e incidir na negação da visão de mundo resultante da colonialidade. São pedagogias que trazem caminhos para ler o mundo criticamente e intervir na reinvenção

---

<sup>14</sup> “Nós tivemos que elaborar maneiras de saber, tivemos que prever, aprender e refletir, tivemos que preservar e proteger, tivemos que defender e atacar, tivemos que ser móveis, tivemos que ter sistemas sociais que nos permitissem fazer essas coisas. Ainda temos que fazer essas coisas.” (SMITH, 2008, p. 12, tradução da autora).

da sociedade. São práticas que consideram as histórias vividas pelos povos como parte integrante de suas lutas, e é nesta perspectiva que Walsh (2013) propõe o enlace entre o pedagógico e o decolonial.

É justamente esta conexão que busco enquanto pesquisadora ao estudar os Xokó, o que exige continuamente um esforço para desaprender a história indígena (e do Brasil) da forma como foi tradicionalmente ensinada, ou seja, sob a perspectiva do colonizador – eurocêntrica e etnocêntrica – para então aprender sob uma perspectiva diferente, sob um olhar decolonial. É uma visão que busca superar o discurso eurocêntrico, decorrente do contexto de colonização ao qual a América Latina foi submetida. Esta superação vai além da desconstrução da ideia de superioridade europeia, pois passa pela necessidade de problematizar o conhecimento gerado a partir desta perspectiva, que fundamentou diversas práticas educativas no chamado Novo Mundo, a exemplo do processo de catequese indígena. É o que explica Quijano (2013):

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2013, p. 60).

É fundamental a percepção de que este sistema de ideias não ficou restrito ao passado, provocando a “naturalização” do pensamento etnocêntrico, levando a maior parte da sociedade a assimilar a perspectiva do colonizador como a única possível, configurando assim um imperialismo ideológico. Decolonizar o olhar, no âmbito desta pesquisa, é perceber a intencionalidade subjacente ao projeto colonizador e sua continuidade no tempo. Exemplo disto está na narrativa de Apolônio Xokó, registrada no documentário *Índios e missionários no sertão sergipano*, já mencionado anteriormente, em que fez uma leitura da interferência da Igreja junto ao seu povo:

*Aqui dentro de mim tem marcas profundas e eu não vou esquecer: negativas e positivas. A ação da Diocese de Propriá com D. Brandão, jamais eu esquecerei. A paróquia de Porto da Folha, com frei Enoque, jamais eu esquecerei. Ai você poderia me perguntar: E após D. Brandão? E após frei Enoque? Eu não direi o mesmo. Eu não direi o mesmo, tá entendendo? Então são momentos e vida bem distinta, bem distinta, mas com um objetivo: não respeitar os costumes tradicionais do nosso povo.<sup>15</sup>*

Percebo na afirmação de Apolônio o seu olhar crítico sobre a interferência da Igreja na trajetória e no presente da vida dos Xokó, posto que é uma presença que proporciona a permanência da cosmovisão cristã ocidental. Esta presença é um, entre tantos elementos presentes em diversas culturas indígenas, que vêm sendo ressignificados e problematizados. O próprio termo "índio" precisa ser questionado e repensado, pois, como argumenta Tayassu (2013, p. 173), esta é uma denominação que "comporta preceitos e reproduz preconceitos". Este termo, criado pelo colonizador, é por conta disto, repudiado por diversos povos originários. Como explica a antropóloga da etnia Maori, Linda Tuhiwai Smith, na obra *Decolonizing Methodologies*, de fato o termo "indígena" é problemático, pois parece coletivizar muitas populações distintas cujas experiências sob o imperialismo têm sido muito diferentes. Ela aponta outros termos coletivos também utilizados, a exemplo de: "Primeiros Povos" ou "Povos Nativos", "Primeiras Nações" ou "Pessoas da Terra", "Aborígenes" ou "Povos do Quarto Mundo".

Em outros contextos, como o da Nova Zelândia, os termos Maori ou *tangata whenua* são usados com maior frequência do que indígena, enquanto diferentes origens e termos tribais também são usados para diferenciar grupos. Embora a palavra Maori seja um termo indígena, foi identificado como forma de distinguir os indígenas dos 'Pakeha', os colonos (SMITH, 2008). Assim, é

---

<sup>15</sup> Cumpro esclarecer que, nas transcrições aqui apresentadas, tanto provenientes do documentário, quanto das entrevistas realizadas especificamente para esta pesquisa, optei por apresentar as narrativas de forma diferenciada das demais citações. Esta opção se dá com o intento de destacar as experiências vividas que me foram compartilhadas pelos entrevistados, a exemplo de outras teses nas quais me inspirei (MESQUITA, 2008; FRANÇA, 2015; CUNHA, 2016) que também utilizaram formatações que não seguem necessariamente as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

preciso considerar que existem as denominações pelas quais os indígenas se autodenominam e aquelas denominações criadas pelos colonizadores.

Sobre isso, há a tendência na atualidade, encabeçada pelo Movimento Indígena Brasileiro em rejeitar a utilização do termo “índio”, considerado uma expressão generalizante, e adotar o termo “indígena”, que significa “nativo”, “originário de um lugar” (MUNDURUKU, 2017). No entanto, considerando a importância do protagonismo indígena, penso que deve ser respeitada a maneira como cada povo se autorreconhece e se autodenomina, o que na prática, acaba incorrendo na utilização de ambos os termos: índio e indígena. Contudo, também acredito que o problema não está exatamente na denominação utilizada, mas na forma, pois é fundamental priorizar a singularidade de cada etnia, reconhecendo e valorizando a diversidade étnica. Diante disso, se faz necessário o constante combate às distorções que levam à discriminação e ao preconceito. Sobre isto, Daniel Munduruku, importante liderança indígena, afirma:

Para ficar mais claro, lembro que, até o final da década de 1950, o termo índio era desprezado pelos povos indígenas brasileiros. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do “índio”. Para ela, os povos originários eram um estorvo ao desenvolvimento do país, que ficava parado por conta da presença indígena em seu território. Os trabalhos antropológicos haviam revelado que nossa gente tinha um sistema cultural bastante complexo, mas isso não era levado em consideração. A visão holística que nosso povo nutria e que lhe dava uma dimensão mais abrangente da realidade que o cercava não surtia efeito, e os agentes da colonização – Igreja ou funcionários leigos – ficavam, então, encarregados de colocar nossos povos “no caminho do progresso” (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

Esta visão distorcida da sociedade, a que Munduruku se refere, ainda se faz presente. Um exemplo disto pode ser observado no documentário *O que você sabe, sobre os índios brasileiros?*<sup>16</sup>, que apresenta uma enquete na qual brasileiros de diversas partes do país dizem o que pensam sobre o assunto. Em cada opinião é possível perceber a repercussão do discurso

---

<sup>16</sup> Vídeo apresentado e narrado pelo líder indígena Ailton Krenak, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NfnejVh7vr8&t=35s> Acesso em: 28 ago. 2017.



preconceituoso construído por anos ao longo da formação da sociedade brasileira. Assim, para fazer frente à rejeição generalizada que se instalou ao longo da história, o movimento indígena ressignificou o termo “índio”. Esta que outrora fora uma expressão homogeneizante, que denotava a incapacidade do colonizador em reconhecer a diversidade dos povos que viviam na América, torna-se uma expressão catalisadora do anseio de representatividade destes. Para tanto, o Movimento Indígena passa a organizar a memória, manter a identidade e ordenar um projeto para a garantia do futuro dos povos indígenas (MUNDURUKU, 2013).

O uso político de certos termos é bastante presente na atuação de alguns atores sociais, o que não é diferente no Movimento Indígena. Exemplo disto é a substituição cada vez mais constante do nome América, por Abya Yala ou Ayala<sup>17</sup>, em diferentes encontros do Movimento Indígena na América Latina. Esta é uma forma de oposição aos marcos impostos pela colonização europeia, em que, mais do que o uso de um nome diferente, é marcada, sobretudo, “a presença de outro sujeito enunciador de discurso, até então calado e subalternizado em termos políticos: os povos originários” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26). Nessa perspectiva, Walsh (2013) contribui para a compreensão desta ideia:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala – las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial – que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originários primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial (WALSH, 2013, p. 25)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Na língua do povo Kuna, Abya Yala significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (PORTO-GONÇALVES, 2009).

<sup>18</sup> “Sem dúvida, foi com a invasão colonial-imperial destas terras de Abya Yala - as que foram renomeadas ‘América’ pelos invasores como um ato político, epistémico e colonial - que esse

A autora explica que os povos originários e os africanos criaram formas de transgredir e subverter a dominação, para seguir sendo, sentindo,

**Figura 1 - Cacique Bá**



Fonte: Acervo da autora.

Xokó comumente utilizam: uma veste de palha que cobria seu corpo da cabeça aos pés, ocultando inclusive seu rosto (Figura 1).

Posteriormente, o cacique Bá explicou para os presentes que aquela veste era resultado de uma inspiração recebida durante o ritual sagrado que havia precedido o início das festividades daquele dia. Intrigada com aquela imagem, perguntei a um pesquisador<sup>19</sup> que também estava participando da

---

vínculo começou a tomar forma e o significado. As estratégias, práticas e metodologias - as pedagogias - de luta, rebelião, 'cimarronagem', organização e ação que os povos nativos primeiro, e depois os africanos e as africanas sequestrados, resistiram, transgrediram e subverteram a dominação, para continuar sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo - decolonialmente - apesar do poder colonial." (WALSH, 2013, p. 25, tradução da autora)

<sup>19</sup> O pesquisador é o professor Dr. Avelar Araújo dos Santos Júnior, cujas pesquisas sobre os Xokó têm contribuído sobremaneira para os estudos na área de etnoterritorialidade.

feira, sobre aquela indumentária, e a resposta que obtive foi que era semelhante à dos Pankararu<sup>20</sup> (Figura 2).

**Figura 2 -  
Indumentária dos  
Pankararu**



Fonte: Fred Jordão.  
Disponível em:  
[www.abi.org.br/](http://www.abi.org.br/)

momento que, para compreender a cultura Xokó e a reinvenção de suas tradições, eu precisava conhecer mais sobre os indígenas do Nordeste. A história indígena nesta região possui especificidades que a diferencia das características encontradas nas demais. Devido ao processo colonizador ter sido mais intenso no território que posteriormente viria a ser chamado de Nordeste, os povos originários destas terras possuem características físicas e culturais diferenciadas, como explica Oliveira Filho (1999):

É preciso entender que as manifestações simbólicas dos índios atuais estarão marcadas comumente por diferentes tradições culturais. Para serem legítimos componentes de uma cultura, costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade, frequentemente sendo compartilhados com outras populações (indígenas ou não). Tais elementos culturais também não são necessariamente antigos ou ancestrais, constituindo-se em fato corriqueiro a adaptação de pautas culturais ao mundo moderno e globalizado (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 117).

---

<sup>20</sup> Cerca de 3.670 índios Pankararu ou Pankaru, vivem numa área de 8.100 hectares no município de Tacaratu, numa reserva indígena localizada entre a sede do município e a cidade de Petrolândia, nas margens do rio São Francisco, em Pernambuco. Fonte: GASPARG, Lúcia. **Índios Pankararu**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/indios-pankararu/>. Acesso em 30 nov. 2021.

Percebi-me naquele momento enquanto pesquisadora em transformação que entendia que, para adentrar neste campo de pesquisa, precisava “outrar-se”, ou seja, sair de si, de seu contexto e cultura, para escutar, respeitar e compreender o outro (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2016). Com este intuito, e sentindo a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre a história indígena, é que, com a anuência e incentivo de minha orientadora, me submeti à seleção para cursar a disciplina História Indígena e do Indigenismo, na qualidade de aluna especial do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como professora a antropóloga e historiadora Dra. Maria Hilda Baqueiro Paraíso.

A partir das primeiras leituras da disciplina, especialmente a tese de livre docência de John Manuel Monteiro, apresentada em 2001 ao Departamento de Antropologia da Unicamp, foi possível compreender os pressupostos da Nova História Indígena, assim como buscar leituras outras, extrapolando o programa da disciplina. Entendi o quanto estudos dessa natureza são importantes, pois, para que seja alcançado o reconhecimento dos povos indígenas enquanto protagonistas, é preciso o entendimento de que eles não se resumem a vítimas do processo colonizador. Essas e outras questões são atualmente levantadas pela Nova História Indígena, que busca considerar a perspectiva e as interpretações dos próprios indígenas. Como afirma Wittmann (2015):

Isso é o que a Nova História Indígena denomina “agência indígena”. As sociedades indígenas sofreram, sem dúvida, com a conquista da América. Encaram, inclusive, as consequências dessa longa e excludente história. Contudo, mesmo diante de um processo violento, não se deve reduzir a dinamicidade histórica às atrocidades dos brancos. Houve ações indígenas diante de situações adversas e diversas, inclusive daquelas resultantes de relações de poder bastante desiguais. Apesar das imposições, as sociedades indígenas, distintas umas das outras, criam, interpretam, agem e vivem (WITTMANN, 2015, p. 16-17).

Neste intento, conhecer obras de referência no campo da Nova História Indígena foi fundamental. Destaco aqui o já citado Monteiro (2001), que em sua tese explica a mudança nas abordagens sobre os indígenas,

afirmando ser esse o resultado de um esforço crescente de antropólogos e de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas. De grande relevo é o conjunto da obra de Manuela Carneiro da Cunha<sup>21</sup>, especialmente a *História dos Índios no Brasil*, de 1992. Exemplo disto é o trecho que se segue, em que a autora expressa seu pensamento ao analisar o protagonismo indígena quanto à política indigenista: “Ora, não há dúvida de que os índios foram atores políticos importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.18).

Importante ainda citar João Pacheco de Oliveira (1993), cujo texto *A viagem da volta* traz no próprio título a metáfora que o autor utiliza para explicar o fenômeno do “ressurgimento” de vários grupos étnicos no Nordeste. É, portanto, a partir desta perspectiva que estudo os Xokó, vendo-os como agentes de sua história e protagonistas no processo de reinvenção de suas tradições.

Nesse sentido, as leituras realizadas, ao longo da disciplina História Indígena e do Indigenismo, foram fundamentais para uma compreensão mais ampla dos motivos que levaram à perda de tantos aspectos culturais dos povos indígenas, a exemplo da língua materna. Especialmente importante foi a elaboração e apresentação do seminário que teve como texto-base *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional*, de Elisa Garcia (2007). Através deste trabalho, e das demais leituras que demandou, foi possível conhecer diversos aspectos relacionados ao Diretório Pombalino, que determinava uma série de atribuições aos chamados “diretores” dos aldeamentos indígenas, tornando-os responsáveis por estabelecer os termos de contratos de trabalho, além de estipular e receber o salário a ser pago, sob a alegação de proteger os índios da usura dos colonos (PARAISO, 2014). Essas leituras ajudaram no

---

<sup>21</sup> A Dr<sup>a</sup> Manuela Carneiro da Cunha fundou em 1990 o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII/USP), voltado para estudos de temas ligados à etnologia e história ameríndia. Em 2011 o NHII foi incorporado ao Centro de Estudos Ameríndios (CEstA/USP), ampliando suas pesquisas interdisciplinares. Fonte: <https://www.usp.br/nhii/> Acesso em: 30 nov. 2021.

entendimento da dinâmica do antigo aldeamento de São Pedro de Porto de Folha, especialmente o período em que frei Doroteu de Loreto foi diretor da missão.

Além destes aspectos, se fez importante conhecer melhor algumas especificidades das políticas indigenistas e as diversas formas como os povos indígenas lidaram com a colonização, ora aparentemente cedendo, ora travando embates. Como explica Perrone-Moisés (1992):

Ao considerar em bloco as populações indígenas e também as disposições legais a elas referidas, perdem-se de vista especificidades históricas e culturais dos povos em contato. Alguns povos indígenas se aldearam pacificamente, por assim dizer, e os documentos mencionam muitos chefes que vieram às autoridades coloniais pedir o descimento e aldeamento de seus povos. Outros, sem abandonarem seus territórios ou se aldearem, uniram-se aos portugueses ou a seus inimigos europeus em suas guerras; firmaram tratados de paz e tornaram-se nações aliadas. Outros ainda resistiram a todo e qualquer tipo de relação com os colonizadores, movendo-lhes guerra até sua extinção total; incorrigíveis, foram massacrados e escravizados. Os mesmos povos podem ter modificado sua posição ao longo do tempo (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 129).

Diante da necessidade de compreensão destas e outras características, do contato entre indígenas e não indígenas no período colonial, percebi a importância da relação entre História e Antropologia. A partir de Monteiro (2001) e das explicações da professora Maria Hilda Paraíso, foi possível apreender que, somente após um estreitamento no diálogo entre essas duas áreas de conhecimento, os indígenas começaram a ser vistos como protagonistas. Nesse sentido, com a emergência do Movimento Indígena, surge a Nova História Indígena, mobilizando esforços de antropólogos, historiadores e linguistas que, em seus estudos, passaram a privilegiar esta temática.

Em outras palavras, as demandas suscitadas pelo protagonismo indígena, evidenciadas nos movimentos que ganham visibilidade a partir da década de 1970, proporcionaram a necessidade de estudos históricos que dessem suporte, por exemplo, a laudos antropológicos que tinham por objetivo “[...] dar substância às reivindicações de grupos tais como os Potiguara da Baía da Traição, os Xocó de Sergipe e os Pataxó do sul da Bahia, entre outros.”

(MONTEIRO, 2001, p. 5). Exemplo disto é a obra de autoria da antropóloga Beatriz Góis Dantas e do jurista Dalmo Dallari, que se configura num levantamento documental que foi utilizado no processo de reconhecimento das terras do povo Xokó<sup>22</sup>.

Com o estreitamento da relação entre história e antropologia, assim como o diálogo interdisciplinar com outras áreas do saber, existe hoje a tendência em se priorizar as ideias de circulação, apropriação e ressignificação cultural, em detrimento da ideia de aculturação. Além disso, como afirma Almeida (2012a): “[...] o conceito de tradição também tem sido repensado, prevalecendo hoje o pressuposto de que, ao ser transmitida, ela sempre se modifica de acordo com a compreensão do receptor.” (p. 157). Esta compreensão valoriza o protagonismo dos grupos subalternos e sua capacidade de apropriação e reelaboração, para o atendimento aos desafios do presente.

Seguindo este percurso, constatei que há hoje um acervo considerável que aborda a história e cultura dos Xokó. Diante disso, realizei uma revisão sistemática na qual, para fins didáticos, categorizei as produções da seguinte forma, com as quantidades encontradas: Livros e capítulos de livros (20); Teses, dissertações e monografias (22); Artigos científicos, publicados em periódicos ou eventos (19); Materiais didáticos (04) e documentários (03). Dentre estas produções, evidencio algumas que tratam mais diretamente dos Xokó<sup>23</sup>.

Dentre os livros e capítulos de livros, destaco: *Terra dos Índios Xocó: estudos e documentos*, de Beatriz Góis Dantas e Dalmo Dallari (1980); *Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó*, de Ilka Bichara (2002); *Os filhos de Jurema na floresta dos espíritos: ritual e cura entre dois grupos indígenas do Nordeste brasileiro*, de Clarice Novaes da Mota (2007); *Produção Cerâmica Xokó: a retomada de uma identidade*, de Hélia Barreto (2010); *Construindo Identidade: luta, lei e memória em uma*

---

<sup>22</sup> DANTAS, Beatriz G; DALLARI, Dalmo. **Terra dos Índios Xocó**: estudos e documentos. Comissão Pró-Índio: São Paulo, 1980.

<sup>23</sup> A revisão sistemática foi atualizada em dezembro de 2021 e encontra-se no Apêndice D.

*perspectiva comparativa*, de Jan French (2009); *Terra Xokó, um espaço como expressão de um povo*, de Avelar Araújo Santos Júnior (2011).

Quanto às teses, dissertações e monografias: *Etnias Federais: o processo de identificação de remanescentes indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco*, de José Maurício Arruti (2002); *Produção da Identidade Coletiva: o caso dos índios Xocó de Porto da Folha – SE*, de Guilherme Caldeira (2003); *Ser da terra: o ambiente de produção do imaginário Xocó*, de André Luiz Mandarinó Borges (2003); *A herança do mundo: história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó*, de Natelson Oliveira de Souza (2011); *A conflitualidade para além da regularização territorial: a propósito das múltiplas determinações das políticas públicas na terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, em Sergipe*, de Avelar Araújo Santos Júnior (2016); *Nascer como uma algaroba e crescer como um juazeiro: revelações da natureza e convergências em torno da cultura entre os Xokó*, de Jucimara Cavalcante Souza (2016).

Na categoria de artigos publicados em periódicos ou eventos, elenquei: *Agenciamentos políticos da “mistura”: identificação étnica e segmentação negro-indígena entre os Pankararu e os Xocó*, de José Maurício Andion Arruti (2001); *Mestizaje and law making in indigenous identity. Formation in Northeastern Brazil: “After the conflict came the history”*, de Jan Hoffman French (2004).

Quanto aos materiais didáticos sobre os Xokó, foram identificados: *Xocó: Grupo indígena de Sergipe*, de autoria de Beatriz Góis Dantas (1997); *Povo Xokó: histórias que marcaram nossa vida*, organizado por Eliene Amorim Almeida e Maria da Conceição Mascarenhas (2000); *Povo Xokó: história de luta e resistência*, organizado por Eliene Amorim de Almeida (2012a); *Os Xokó e o Rio São Francisco*, organizado por Eliene Amorim de Almeida (2012b).

Por fim, na categoria documentário, foram encontrados três: *Xokó – documentário*, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (2012); *Índios e missionários no sertão sergipano*, produzido pela Universidade Tiradentes (2012) e *XOKÓ: Xocó Kariri-Xocó.*, produção da TV Aperipê (2008).

Dessa forma, diante de todo o processo de aprendizagem aqui exposto, a pesquisa aqui apresentada teve como objeto a memória/identidade nas práticas educativas do povo indígena Xokó. Para tanto, parti da seguinte questão norteadora: Como o povo Xokó se utiliza de práticas educativas para



reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade? Contudo, é importante destacar que na busca investigativa de responder esta questão, não pretendi engendrar um relato “hagiográfico” sobre os indígenas, pintando-os como heróis ou reduzindo-os a meras vítimas do processo colonizador, muito menos os isentando de seu protagonismo e responsabilidade nos processos que vivenciaram e vivenciam. Este pensamento alinha-se com o que expressa Tayassu (2013), quando afirma que “é preciso ter em mente que cada cultura tem suas virtudes, seus vícios, seus saberes, suas ‘artes de viver’, como também, seus erros, suas ilusões, seus códigos de inteligibilidade e suas concepções de mundo” (TAYASSU, 2013, p. 171).

Após a reconquista das terras da Ilha de São Pedro, era imperativo agregar elementos que fossem significativos e que mostrassem para a sociedade e para os próprios Xokó que eles eram indígenas, que tinham raízes, que possuíam antepassados. Este grupo precisava, utilizando a metáfora de João Pacheco de Oliveira (1998), conectar-se aos seus antepassados, seus “troncos velhos”, para afirmarem-se com suas “pontas de rama”. Para tanto, a luta pela consolidação de uma identidade normalmente busca no passado a legitimação de sua existência, pois, identidade e memória andam de mãos dadas.

Por não ser estática, nem inerte, a memória sofre influências e ressignificações, que ocorrem tanto no plano individual quanto no coletivo. As memórias coletivas são, portanto, construídas em meio às dinâmicas dos grupos sociais que inclusive legitimam o que será posteriormente lembrado. Sá (2005) explica essa elaboração ao afirmar que o passado revela não apenas o que de fato aconteceu, mas, sobretudo, é uma construção dos atores sociais que modelam esse passado segundo as demandas de suas lutas do presente, “através de formas de erosão, de esquecimento e de invenções coletivas” (SÁ, 2005, p. 14).

Outro aspecto que contribui para que a memória seja dinâmica são as inter-relações com outros grupos e com a própria religiosidade imposta no passado pelo colonizador e que tem continuidade no presente. Nesse sentido, Halbwachs (1990) explica a relação entre a memória e as estratégias de consolidação das religiões ao afirmar que a religião só pode sobreviver a partir de formas simbólicas presentes no espaço, “por isso é preciso derrubar os

altares dos antigos deuses e destruir seu templo se quisermos apagar a memória dos homens e a lembrança dos cultos ultrapassados” (HALBWACHS, 1990, p. 157). Essa realidade encontra-se bastante presente quando consideramos a ação catequética, na sua forma de combater as práticas tradicionais dos nativos, proibindo-os de realizarem seus cultos ancestrais, a exemplo do ritual do Ouricuri. Essas práticas, representativas da identidade indígena, precisavam, portanto, ser apagadas, num esforço de reconfigurar a memória coletiva.

A memória, segundo Seixas (2001) “não cessa de irromper, em escala internacional, pelos poros e cicatrizes sociais” (p. 37). Diante disso, a memória ganhou espaço quantitativo na historiografia, porém, não de forma qualitativa, pois a produção tem desconsiderado diversos aspectos, o que denota uma fragilidade teórica. Vivemos, pois, sob o império da memória e do esquecimento, isto porque a memória não é apenas um repositório de fatos ou de lembranças, mas um processo dinâmico de significações e, porque não dizer, ressignificações. Por isso, a veracidade dos dados obtidos na escuta e registro das memórias não deve ser o objetivo principal, mas antes a apreensão do todo social, as relações entre os indivíduos, grupos e coletividades (LANG, 1996).

Isto ocorre porque, como afirma Mesquita (2008) em *Memórias/Identities em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*, a memória é “plena de esquecimentos”, ou seja, é repleta de apagamentos intencionais e não intencionais, sendo muitas vezes impregnada de sofrimento e experiências traumáticas. O trauma fere, separa, corta do sujeito o acesso à linguagem, e por isso, muitas vezes, a única forma de relatar um evento pessoal é atribuindo-o a outra pessoa, o que não pode ser considerado como uma forma de falsear a informação, mas seria essa uma “transposição necessária” que permite a transmissão de uma experiência extremamente dolorosa (POLLAK, 1992).

Nesta relação entre memória e esquecimento, os silêncios possuem diversas razões, por vezes bastante complexas. Alguns silêncios ocorrem por razões políticas, outras vezes porque se quer poupar os descendentes, para

que não cresçam “na lembrança das feridas dos pais” (POLLAK, 1989). Sobre memória, distorções e esquecimentos, Alberti (2005) afirma:

[...] não é mais fator negativo o depoente poder “distorcer” a realidade, ter “falhas” de memória ou “errar” em seu relato; o que importa agora é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes. (ALBERTI, 2005, p. 19)

Prospectar essas memórias seria, portanto, assumir a condição de “narrador sucateiro”, como denomina Gagnebin (2001), que recolhe tudo o que é deixado de lado, aparentemente sem importância nem sentido, tudo aquilo que sobra no discurso histórico. Quando se parte da perspectiva da reinvenção das tradições, esta realidade precisa estar bem clara, pois as experiências vividas são constantemente resignificadas, como afirma De Decca (2006).

O maior problema para a história é o de que o seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas resignificam as experiências vividas, e, ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos que nem sempre são apreendidos pelos quadros referenciais de nossa cultura. A história tem uma concepção acumulativa do tempo. Por isso, o presente tem melhor condição de entender o passado, do que este mesmo passado teve condições de entender a si mesmo (DE DECCA, 2006, p. 19).

Revisitar a história dos Xokó é considerar as constantes resignificações das regras e simbologias que fazem parte de seu arcabouço cultural. Para tanto, necessário se faz compreender este terreno que deve ser percorrido com cuidado, pois para os povos indígenas a memória coletiva carrega as lembranças dos ancestrais, que com seus ensinamentos, palavras e ações, deram lugar à necessidade da existência digna e interligada entre os seres e a Mãe Terra.

Segundo Walsh (2013), é a memória coletiva que articula a continuidade da aposta decolonial, o que pode ser entendido, segundo a autora, como viver a luz e liberdade no meio da escuridão. Portanto, não é de surpreender o afinco dos agentes coloniais em apagar esta luz e, por sua vez, impor e moldar uma racionalidade fundada em binarismos dicotômicos –

homem/natureza, mente/corpo, civilizado/bárbaro – e nas ideias de raça e gênero como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. De acordo com a autora:

La memoria colectiva ha sido – y todavía es – un espacio entre otros donde se entrelaje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. ‘La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,’ dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar [...] (WALSH, 2013, p. 26).<sup>24</sup>

Ou seja, a memória coletiva é, segundo a autora, um espaço onde se entrelaça, na prática, o pedagógico e o decolonial. É uma reafirmação do que a tradição e a ancestralidade ensinam. Contudo, de acordo com Joël Candau, a memória coletiva é construída a partir das memórias individuais que são compartilhadas a partir de um horizonte comum. Há, portanto, conexões entre as memórias individuais, uma espécie de acordo tácito que tem em vista um objetivo maior que é a consolidação de uma memória coletiva. Assim, Candau (2014) defende que as memórias individuais não são fragmentos da memória coletiva, ao contrário, a memória coletiva:

[...] segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciada pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas (CANDAU, 2014, p. 49).

Neste sentido, a identidade é o combustível para a memória coletiva. Ambas, a memória e a identidade, só existem em uma relação sempre mutável. É a partir deste entendimento que justifico a utilização nesta pesquisa, de ambos os termos formando uma única expressão: memória/identidade. A memória forma a identidade e, pelo fato de as memórias serem plurais e

---

<sup>24</sup> “A memória coletiva tem sido - e ainda é - um espaço entre outros onde se entrelaça, na prática, o pedagógico e o decolonial. ‘A memória coletiva é uma reafirmação do que a tradição nos ensina, do que o ancestral ensina’. Disse uma vez o mestre e avô do movimento afroecuatoriano Juan García Salazar. [...]” (WALSH, 2013, p. 26, tradução nossa).

instáveis, as identidades também o são. Isto ocorre porque vivemos envolvidos em uma “pluralidade de mundos e tempos”, em que tudo se torna instável, provisório e, portanto, mutável, em detrimento do desejo de muitos grupos de construir identidades estáveis e duradouras.

Portanto, a memória funda a identidade, tornando-se necessário entender como esta construção é apropriada por aqueles que anseiam pela legitimação de suas tradições. Esta ideia dialoga com a afirmação de Silva (2000), quando define o que é e o que não é a identidade:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

No contexto da emergência de diversas discussões sobre o que vem a ser identidade, vem à tona a identidade indígena. Sobre isto, Munduruku (2013) questiona: “Ora, para que ter uma identidade? Por que assumi-la foi importante para a criação do Movimento Indígena?” Assumir a identidade indígena significou, quando do surgimento do Movimento Indígena e continua significando hoje, dar visibilidade aos povos originários, trazendo à tona a especificidade de suas culturas, mas também de suas demandas. Os nativos fizeram uma escolha: entre lutar pelo direito de viver em suas terras, segundo seus próprios valores e normas, ou serem completamente integrados à chamada sociedade envolvente, optaram pela primeira alternativa. Ser indígena, portanto, vai além do conceito criado pelos antropólogos, ser indígena é uma decisão.

A identidade é o ponto de sutura, de encontro entre os discursos e as práticas *versus* os processos que produzem subjetividades, sendo a identidade, portanto, seu ponto de interseção. Hall (2000), ao tratar das identidades, explica:

Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’. Elas têm tanto a ver com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição (HALL, 2000, p. 108).

É o que pode ser observado no caso dos Xokó que, através da reinvenção de suas tradições, construíram e constroem conexões entre o passado e o presente, ressignificando experiências, criando e recriando sua identidade indígena. Enfim, reinventando-se e, assim, resistindo. Quanto a isto, cabe uma explicação mais cuidadosa acerca do que entendo por reinvenção das tradições. Segundo o dicionário Caldas Aulete o termo “invenção” pode ter os seguintes significados: 1. Ação ou resultado de inventar, de criar, de engendrar, por exemplo, a invenção do avião; 2. Habilidade de inventar; criatividade; inventividade; 3. Ficção, mentira, invencionice; 4. A coisa inventada; invento, exemplo: A roda foi uma grande invenção<sup>25</sup>.

Diante destas possibilidades, entendo as tradições Xokó sob a perspectiva de suas reinvenções, não no sentido da mentira ou invencionice, mas de uma capacidade criativa, uma inventividade que ressignifica suas características culturais, como forma de resistência ao pensamento colonizador que ainda impera em nossa sociedade. É uma reinvenção, ou mesmo reinvenções, pois é um processo que não para e não tem fim, se dá na vida cotidiana dos indígenas e em suas relações interpessoais, interculturais e frente à sociedade não indígena. Sobretudo com relação a esta última, que cobra deles uma determinada imagem, um determinado comportamento, sem os quais não são considerados “originais”.

Por tradição, parto da perspectiva expressa por Kaká Werá, colocada em uma palestra proferida no seminário “Tradições sagradas e religiões”, em 1998, na Universidade de Oxford, Inglaterra. Naquela ocasião, ele afirmou:

Aqui, neste momento, quero relacionar então outras tradições culturais com valores diversos e diferentes desta parte do Ocidente. Emprego aqui a palavra tradição no sentido de conservação de valores, de éticas

---

<sup>25</sup> Disponível em: [http:// https://www.aulete.com.br/inven%C3%A7%C3%A3o](http://https://www.aulete.com.br/inven%C3%A7%C3%A3o) Acesso em: 11 set. 2017.

e de crenças que fundam e sustentam uma cultura, algo que vai muito além de costumes folclorizados ou de hábitos degenerados. Com uma complexidade própria que integra: cosmovisões, valores, códigos de linguagem e padrões de conduta (WERÁ, 2017, p. 79).

Partindo do entendimento de que tradição é a conservação de valores, éticas e crenças que sustentam uma cultura, acredito que as reinvenções das tradições ocorrem sempre que as identidades se encontram ameaçadas. Neste sentido, a vivência<sup>26</sup> escolar diária, o ritual mensal do Ouricuri e as diversas ocasiões em que é dançado o Toré, são práticas fixas que representam uma continuidade em relação ao passado, própria das tradições inventadas. Estas, segundo Hobsbawn e Ranger (2014) podem ser classificadas em três categorias:

a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidade reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; e c) tenham sido certamente inventadas (HOBSBAWN; RANGER, 2014, p. 17).

Segundo os autores, o tipo da tradição que prevalece é o que se refere à coesão social. Na pesquisa em tela, as tradições dos Xokó possuem esta conotação, servem a um só tempo como elementos de coesão social, pois fortalecem sua identidade étnica, como também, estabelecem a condição de pertencimento a este grupo. Ao apropriar-me deste conceito, o utilizo sob a perspectiva de reinvenção das tradições, considerando a dinâmica da diáspora vivenciada pelos Xokó. Dispersos por vários lugares, entre tantas idas e vindas, seus elementos identitários foram sendo perdidos, inventados e reinventados, num processo dinâmico, conflituoso e, por vezes, violento.

Tantos aspectos significativos só aumentam minha responsabilidade ao publicar esta obra, não somente como pesquisadora e como professora, mas, sobretudo, como ser humano. Para expressar o sentimento que me toma enquanto pesquisadora, busco nas palavras de Lucini (2007), o que desejo expressar.

---

<sup>26</sup> Na perspectiva de Walter Benjamin, a vivência ou experiência vivida (*Erlebnis*), é individual. (BENAJMIN, 1994).

Conhecer como um determinado grupo social organiza seu conhecimento sobre o passado, quais os elementos e práticas presentes na construção/reconstrução de sua identidade, para si e para os outros, considerando-se a escola e as práticas sociais desse grupo, e em especial, a memória e a história como importantes dimensões da formação, implica abordarmos as memórias constituintes dessa identidade que, narradas e renarradas aos diferentes indivíduos e gerações, possibilitam compreender como esse grupo tornou-se o que é (LUCINI, 2007, p. 89).

Os Xokó são quem são devido a toda uma trajetória repleta de diversos elementos, entre eles a presença da Igreja Católica. O papel desta instituição em sua história teve momentos distintos, tendo como marco inicial o aldeamento instalado na Ilha de São Pedro, com o intuito de catequizá-los, em detrimento de sua cultura autóctone. Dessa maneira, o catolicismo constituiu-se num dos principais vetores da identidade intercultural característica dos Xokó, sobre a qual se faz necessário tecer algumas reflexões.

Nestor Garcia Canclini, ao tratar dos estudos sobre narrativas identitárias que consideram processos de hibridação, afirma não ser possível falar de identidades como se estas se resumissem a um conjunto de traços fixos, nem as firmar como a essência de uma etnia ou de uma nação. Isto ocorre porque nos movimentos identitários são desenvolvidas operações de seleção de elementos que buscam conferir coerência, dramaticidade e eloquência aos discursos construídos (GARCIA CANCLINI, 2013). Diante disto, este autor justifica sua opção pela utilização do termo “hibridação”, em detrimento de mestiçagem ou sincretismo, normalmente utilizados em pesquisas sobre movimentos étnicos. Segundo Garcia Canclini (2013), os termos mestiçagem e sincretismo não se aplicam a algumas dessas inter-relações. Neste sentido, mestiçagem se aplica bem aos aspectos biológicos e culturais, enquanto que o sincretismo se aplica à combinação de práticas religiosas tradicionais.

Todavia, para além das noções de mestiçagem, sincretismo e hibridismo, entendo que a cultura Xokó deve ser compreendida pela perspectiva da interculturalidade. Esta compreensão, muitas vezes, é dificultada pelo fato de, culturalmente, a sociedade ocidental de influência



judaico-cristã, restringir as relações sociais a uma visão dicotômica. Segundo Fleuri (2003):

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de dominação cultural, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito (FLEURI, 2003, p. 24).

Desta forma, o conjunto de elementos que hoje configura a cultura Xokó é resultado de todos estes repertórios heterogêneos, pois, como bem explica o autor, na atualidade, diversas etnias, nações e classes se reestruturaram em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. Nesta perspectiva, pesquisar sobre a memória/identidade Xokó está longe de ser uma busca por indícios de uma pretensa autenticidade ou pureza étnica, é identificar como esse grupo situa-se em meio à heterogeneidade e como foram e são produzidos os contatos. Não apenas o catolicismo interferiu e influenciou na cultura Xokó, pois eles estabeleceram e estabelecem diversos outros contatos interculturais. Isto se dá com os Kariri-Xocó, de Alagoas, com a comunidade quilombola da região, com outras etnias por conta do engajamento no Movimento Indígena e com a sociedade não indígena em geral.

É neste sentido que a luta dos indígenas não pode ser resumida à luta pela terra, mas, sobretudo, pelo reconhecimento identitário, pois estes povos responderam ao etnocídio – extermínio sistemático de seu estilo de vida – com a etnogênese, ou seja, a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva, com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos (ARRUTI, 2006). Pelo exposto, considero que mais que uma invenção, o povo Xokó têm operado constantes reinvenções, posto que é um processo dinâmico e contínuo. Esta reinvenção das tradições se faz

necessária para o reconhecimento deles pela sociedade não indígena, mas também para a preservação de sua cultura entre os próprios Xokó. Reinventar as tradições é buscar formas e estratégias de atualização de sua identidade indígena, de maneira a serem reconhecidos como tal, mantendo suas características indígenas, mesmo em meio aos desafios que os cercam. É resistência. É empoderamento.

Diante da necessidade de conhecer, identificar e analisar diversos aspectos relativos à memória/identidade Xokó, a opção metodológica consistiu em uma abordagem histórico-antropológica, em que optei pela pesquisa participante, utilizando a etnografia, e pela realização de entrevistas de História Oral. Etnografia é entendida aqui como o estudo do outro, considerando sua acepção etimológica.

Etnografia será então, etimologicamente, a escrita sobre o outro, sobre aquele que é (necessariamente) diferente. Assim, um primeiro princípio do trabalho etnográfico reside numa descentralização de nós próprios para entender o Outro no seu contexto e modo de ser e estar (VASCONCELOS, 2016, p. 52).

Realizar um trabalho etnográfico é um exercício que requer cuidado constante por parte do pesquisador, quanto ao estabelecimento de vínculos de confiança, para acessar e manter-se no campo de pesquisa. Isto se dá tendo em vista que este se torna alguém que passa a participar e, de certa forma, interferir no cotidiano do grupo estudado. O pesquisador que realiza etnografia não se configura num “observador objetivo”; ao contrário, sua observação e análises são repletas de subjetividade. Isto não faz de sua pesquisa “menos” científica.

Para tanto, busquei através da imersão na comunidade indígena, adotar em todas as fases da pesquisa o respeito ao mundo empírico dos participantes. Neste sentido, Lüdke e André (2013) destacam alguns pontos importantes quanto aos dados coletados nesta modalidade de pesquisa:

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da

realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13).

Para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica foi utilizada a técnica de registro em diário de campo. Neste instrumento registrei as informações em “primeira mão”, ou seja, o mais próximo possível da realidade observada, pois como afirma Vasconcelos (2016), os registros no diário de campo devem ser feitos, “se possível, logo após (ou no mesmo dia) em que se realizou a observação de modo a reter tudo o que for essencial” (VASCONCELOS, 2016, p. 61). Neste intento, procurei levar o diário sempre comigo para anotações que se mostrassem necessárias. Sobretudo, tive o cuidado de, ao final de cada momento, recolher-me para registrar impressões, ideias e questionamentos que surgiam ao longo das jornadas trilhadas, nos diferentes momentos em que permaneci junto aos Xokó.

Este método passou a ser bastante utilizado entre o final do século XIX e começo do século XX, quando teve início um movimento de antropólogos que passaram a usar a etnografia para estudar grupos humanos. Desta forma, foram desenvolvidas pesquisas em sociedades cuja dominação colonial estava ainda em curso, como algumas sociedades na África e no Pacífico. Já nos Estados Unidos, os antropólogos, dos períodos citados, interessavam-se em estudar os indígenas norte-americanos. A pesquisa etnográfica possui algumas características que a diferencia de outros métodos, quais sejam: é baseada na pesquisa de campo; é personalizada, pois o pesquisador é tanto participante quanto observador; é multifatorial, comportando a utilização de outras técnicas de coletas de dados; requer compromisso em longo prazo, cujo tempo pode variar de algumas semanas a um ano ou mais; é dialógica, pois as conclusões e interpretações podem ser discutidas com os participantes; e, por fim, é holística, revelando um retrato mais completo possível do grupo estudado (ANGROSINO, 2012).

Utilizando a metodologia da história oral, foram entrevistados indígenas anciãos e jovens, e professoras da escola indígena Dom José Brandão de Castro, para conhecer as práticas educativas ali desenvolvidas e

sua relação com a memória/identidade Xokó. Foram também entrevistadas duas representantes da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED<sup>27</sup>), uma delas responsável pelo NEDIC (Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania) e a outra, responsável pela Coordenação de Educação Escolar Indígena. São, portanto, cinco categorias de entrevistados: anciãos (3); jovens/ex-alunas (2); professoras indígenas (2); professora não indígena (1) e integrantes do NEDIC (2), perfazendo um total de 10 entrevistados.

A escolha dos entrevistados teve como critério serem pessoas maiores de 18 anos, capazes e dispostas a narrar suas memórias acerca dos temas que estão contidos nos objetivos da pesquisa. A escolha dos entrevistados numa pesquisa que utiliza História Oral, longe de ocupar-se com quantidade de participantes, tem seu foco voltado para critérios qualitativos, sem que haja uma busca do pesquisador em deter-se em amostragens. Portanto, a seleção dos entrevistados se deu em função de sua relação com o tema estudado. Como orienta Alberti (2005):

Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

Cabe ainda registrar que cada entrevistado teve conhecimento prévio da natureza da pesquisa da qual seria participante, através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice A. Este documento foi elaborado conforme as normas do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Tiradentes. Todos estes procedimentos se deram considerando as regulamentações previstas na Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2009, do Conselho Nacional de Saúde, que propugna o respeito aos direitos dos povos indígenas e reconhece o direito de participação deles em decisões que os afetem. Diante disto, os entrevistados foram informados da possibilidade de interromperem ou mesmo desistirem de conceder a entrevista. Da mesma forma, foram respeitados os

---

<sup>27</sup> Posteriormente a referida secretaria passou a se chamar SEDUC- Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura.

limites físicos e psicológicos dos indivíduos, de maneira a não lhes causar cansaço físico ou mental, exigindo-lhes longos depoimentos. Para tanto, em todas as etapas da pesquisa, foi preciso grande sensibilidade quanto às questões éticas, visto que: “As palavras-chave no processo de investigação etnográfica são respeito e responsabilidade” (VASCONCELOS, 2016, p. 65).

Para a coleta das narrativas, optei em seguir a metodologia da História Oral, entendida por Verena Alberti como apropriada para sua utilização em pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, e etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 1989). A autora posteriormente atualiza a discussão acerca do papel do historiador diante das fontes orais, enfatizando a importância da reflexão sobre as condições que influenciam na construção dessas fontes, visto que o conhecimento histórico é condicionado pelas perguntas que fazemos. Diante disso, a autora passa a adotar o termo “narrativa” ao invés de “versão”, compreendendo que ao declarar que uma entrevista apresenta uma narrativa, o historiador valoriza aquilo que esta lhe proporciona documentar. Neste sentido, o que as entrevistas de História Oral documentam?

Em primeiro lugar, documentam como o entrevistado, ou a entrevistada, quer ser visto(a), ou o que ele(a) quer falar para nós. Documentam também a relação de entrevista, que se estabelece entre nós, os entrevistadores, e eles(as), os(as) entrevistados(as). Documentam ainda a narrativa se constituindo. É no momento da entrevista que o diverso, o irregular e o acidental entram numa ordem, dada pelo entrevistado e pela presença ou pela ação dos entrevistadores (ALBERTI, 2012, p. 164).

A narrativa histórica, portanto, vai além da objetividade dos fatos, pois é permeada de significados e ressignificações, importantes para a compreensão da dificuldade de se trabalhar com a memória, pois esta é ressignificada conforme as experiências dos envolvidos. Essas experiências vividas, no sentido *benjaminiano* (GAGNEBIN, 1994), imprimem à memória nuances individuais que, por vezes, conflitam com a forma como as memórias

dos mesmos fatos foram apropriadas pelos envolvidos. Sobre as formas de apropriação do passado, adverte De Decca (2006):

Reconhecer o caráter narrativo da história, além de nos colocar problemas na ordem dos critérios e dos fundamentos da verdade em história, deve nos alertar também para os conflitos emergentes, no que se refere às questões relativas à apropriação do passado, pois, até muito recentemente, tal direito estava reservado apenas aos discursos oficiais e, por que não dizer, à autoridade da ciência histórica (DE DECCA, 2006, p. 24).

Diante disso, é imperativo ao historiador ter em mente que o método implica em reflexão e não apenas em execução de regras, pois a prática da história oral possui estilos e modalidades que vão corresponder à forma particular do pesquisador praticá-la. Portanto, ao tomar as falas como narrativas e não como versões, não estou buscando a verdade dos fatos, e sim como a história transmitida, sobretudo de forma oral, foi apropriada e continua a ser ressignificada. Como afirmou Walter Benjamin: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...]” (1994, p. 224). Portanto, as reminiscências e *remanescências*<sup>28</sup> são únicas para cada indivíduo e, diante disso, o trabalho do historiador deve respeitar a cosmovisão do outro, cuja narrativa é própria. É no momento da entrevista que o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido (ALBERTI, 2004, p. 77). Ou seja, no momento da entrevista, o sujeito cria e estabelece uma narrativa, cuja organização mental é individual e ímpar. Como explica Ricoeur (2007):

[...] Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exaustiva é uma ideia performativamente impossível. A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva. Alcançamos, aqui, a relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico. [...] As estratégias do esquecimento enxertam-se

---

<sup>28</sup> O termo Reminiscências significa: Faculdade de reter na memória e reproduzir os conhecimentos adquiridos. Já o termo “remanescências” diz respeito ao que é remanescente, ou seja, o que ficou, o que resta.

diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela [...] (RICOEUR, 2007, p. 455).

O resultado desta seletividade da narrativa pode ir de encontro à história oficial, aos discursos já construídos e consolidados. É quando muitas vezes as “potências superiores” direcionam e/ou impõem, através da intimidação ou de sedução, uma narrativa canônica, ou seja, tomada como verdadeira e irrefutável. À luz destas perspectivas, com a realização das entrevistas, foi possível vislumbrar como os elementos constitutivos da identidade indígena foram preservados e apropriados no processo de reinvenção das tradições. Todas as entrevistas com os indígenas e as professoras<sup>29</sup> foram realizadas na Terra Indígena Xokó, em suas residências, em dias e horários que lhes foram mais convenientes. Já as entrevistas com as professoras do NEDIC aconteceram no próprio setor, que se localiza na sede da SEED, em Aracaju. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas, seguindo as orientações do *Manual de História Oral*, de Verena Alberti (2005).

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um para os anciãos e outro para as docentes, este último foi o mesmo para as professoras da escola indígena e para as entrevistadas no NEDIC. Os roteiros são semelhantes, apresentando pequenas variações que possibilitaram adequar as perguntas à situação de envolvimento do entrevistado com as problematizações do estudo (ver Apêndices B e C). As questões abordadas nos roteiros de entrevistas foram elaboradas em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, conforme é possível visualizar no quadro a seguir:

---

<sup>29</sup> Inclusive a entrevista com a professora não-indígena, pois ela, na época da pesquisa, se encontrava residindo na aldeia, conforme uma autorização especial do cacique.

### Quadro 1 – Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as questões dos dois roteiros de entrevista aplicados.

Objetivos específicos	Questões
Conhecer a formação da memória/identidade Xokó no contexto de luta pela terra.	Q1
	Q2
	Q5
Identificar como se deu a elaboração de suas práticas educativas.	Q3
	Q4
Analisar a relação entre as práticas educativas e a memória/identidade Xokó.	Q6
	Q7
	Q8

Fonte: Elaborado pela autora.

Os roteiros de entrevistas iniciam pela identificação do participante com dados referentes a nome completo do entrevistado, endereço atual, ano e lugar de nascimento e escolaridade. Na sequência apresentam-se as perguntas específicas da pesquisa, que buscaram apreender dos entrevistados menos como os fatos realmente aconteceram, e mais sobre o que deles foi apropriado e ressignificado. São, portanto, as reminiscências e *remanescências* do passado, posto que, como afirma Ricoeur (2007, p. 107): “Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si”.

Por isso, além das entrevistas realizadas, se fazem presentes ao longo de todo o trabalho, as falas coletadas por ocasião da produção do documentário “Índios e missionários no sertão sergipano”, pois, embora naquele momento os objetivos do contato fossem outros, as experiências vividas e os conhecimentos registrados se mostraram relevantes para serem inseridos na escrita desta obra. Na produção audiovisual foram entrevistados: José Apolônio, ex-cacique; Lucimário Apolônio (Bá), cacique atual; Raimundo Bezerra, o pajé<sup>30</sup>; além de frei Enoque, ex-vigário que acompanhou a luta pela retomada. Estas reminiscências e *remanescências* são significadas e ressignificadas neste trabalho de pesquisa.

---

<sup>30</sup> O pajé Raimundo Xokó faleceu em 23 de junho de 2016, antes que eu pudesse entrevistá-lo mais uma vez para a pesquisa em tela. Diante disso, ter tido a oportunidade de registrar sua fala em 2012, no documentário, tornou-se para mim ainda mais significativo.



Na composição da pesquisa foi também realizada o que Vasconcelos (2016) denomina de recolha documental. Uma ampla prospecção de documentos de várias tipologias, a saber: jornais, revistas, vídeos, registros de áudio, fotografias, correspondências, registros de reuniões e letras de canções. Assim foram recolhidas 503 fotografias, 16 correspondências, 313 recortes de jornais, 23 fitas k7, 7 fitas VHS. A maior parte deste acervo pertence ao frei Enoque Salvador que disponibilizou toda a documentação que possui sobre a história dos Xokó. Além destes documentos, tive acesso ao regimento escolar e o currículo do Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro, assim como o regimento, decreto de criação do NEDIC, e 167 fotos de atividades desenvolvidas pela Coordenação de Educação Escolar Indígena, desde sua criação em 2006. Além disso, a pesquisa documental também foi realizada junto ao acervo *on-line* dos jornais digitalizados do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE).

Dentre as fotografias prospectadas, encontramos várias que se mostraram relevantes por revelar e auxiliar a compreensão de diversos momentos da história dos Xokó. Diante disso, optei por fazê-las presentes ao longo de todo o trabalho – e não como anexos ao final – dialogando com os textos, sendo elas próprias, elementos que nos dizem de seu contexto de produção e que também trazem em si a intencionalidade de quem as registrou. Assim, no uso das imagens, procurei atender para o que Meneses (2012) afirma, ao acentuar que “[...] as imagens não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo”. Diante disso, se faz importante deixar claro não ser objetivo meu, nessa pesquisa, realizar análises de natureza técnico-iconográficas das fotografias utilizadas, nos moldes do que é proposto, por exemplo, por Boris Kossoy (2001). Contudo, procurei valorizar o esforço daqueles que se empenharam, não só em realizar os registros fotográficos, mas para preservá-los, de maneira a tornar seu acesso possível hoje.

O presente trabalho perpassa diferentes períodos históricos. No primeiro momento, me detenho ao período do antigo aldeamento de São Pedro de Porto da Folha. Em seguida, serão percorridas as trilhas de expulsão/diáspora/reconquista das terras, cuja trajetória perpassa acontecimentos dos séculos XIX e XX. Processo este que desencadeou a

mobilização de diversos elementos que, a partir da reinvenção das tradições, resultou na identidade intercultural dos Xokó. Por fim, é ainda escopo da presente pesquisa, as práticas contemporâneas utilizadas pelos Xokó para a manutenção de suas conquistas.

Conforme já explicitado no preâmbulo, a transformação da argila em peças de cerâmica é a metáfora utilizada para o desenvolvimento da escrita e estruturação dos capítulos. Assim como o barro é a matéria-prima para a produção das peças de cerâmica, a memória é a matéria-prima para construção identitária dos Xokó, que se consolida e se reelabora a partir de suas práticas educativas. Ao passar por diversas etapas, adversidades e contatos, os Xokó continuam a reinventar suas tradições como forma de continuar a existir enquanto indígenas e assim serem reconhecidos pela sociedade não indígena. Desta forma, para cada objetivo específico proposto nesta pesquisa são percorridos passos que correspondem à produção artesanal da cerâmica.

O primeiro passo percorrido foi a escolha da matéria-prima que corresponde ao primeiro capítulo, no qual foram expostas as motivações, os pressupostos, os referenciais teóricos e metodológicos, assim como os objetivos da pesquisa. Como segundo passo, para conhecer a formação da memória/identidade indígena dos Xokó no contexto de luta pela terra, três etapas foram seguidas. Misturando o barro foi possível conhecer as origens dos Xokó e os elementos históricos que explicam os contatos que resultaram em sua identidade intercultural. Já o movimento de esfarelar a argila e formar o xerém inspira à compreensão acerca da trajetória de expulsão/diáspora/reconquista das terras, processo que resultou na perda de tantos aspectos da cultura ancestral. Passar o xerém na urupema remete a uma analogia com a metamorfose percorrida pelos Xokó, que de trabalhadores ribeirinhos passaram a se autoidentificar como indígenas após anos de silenciamento e invisibilidade. Assim como a argila esfarelada (xerém) tem que passar pela peneira (urupema), os Xokó passaram por algumas etapas, por vezes traumáticas, para a reinvenção de sua identidade indígena.

Para que seja possível identificar como se deu a elaboração das práticas educativas, o terceiro passo é composto de duas etapas. Umedecer e modelar o barro são movimentos análogos ao processo de (re)composição dos

aspectos culturais, de volta aos rituais ancestrais e do seu reconhecimento enquanto indígenas pelas autoridades e pelos demais povos. Modelar a argila com os dedos e o coité, remete à reelaboração constante de práticas fixas que passam a representar uma continuidade histórica dos Xokó com seu passado ancestral.

No quarto passo é analisada a educação escolar Xokó, e a relação entre suas práticas educativas e a preservação de sua memória/identidade. Para tanto, é lançado um olhar ampliado sobre o que vem a ser educação e sobre a noção de educação intercultural. Nesse sentido, a trajetória dos Xokó a partir da reconquista de suas terras é repleta de práticas que podem ser consideradas, sob a perspectiva da pedagogia decolonial, como formas de resistência e de reinvenção para sobreviverem frente à sociedade não indígena. É a hora de colocar as peças de barro para secar, expondo-as ao sol para prosseguirem seu processo de transformação e, posteriormente passarem pela fogueira.

Após a argila passar pelo fogo, transforma-se em cerâmica. É este produto que apresento no último capítulo, momento em que são retomadas as compreensões modeladas ao longo da obra, ao passo que são também propostas reflexões outras, que proporcionem possibilidades de futuras pesquisas, posto que o tema não se esgota neste trabalho.

## CAPÍTULO 2

### MISTURANDO, ESFARELANDO E PASSANDO O XERÉM NA URUPEMA: memória/identidade Xokó e a luta pela terra

---

*Após a argila estar estocada em casa, o próximo passo é esfarelar com uma estaca de madeira. Quando está bem triturada, forma o chamado xerém. Este é passado na urupema (peneira), sendo retirada e separada a parte mais granulosa, que posteriormente poderá sofrer um novo esfarelamento e aproveitamento. Os barros distintos e peneirados são misturados e umedecidos aos poucos até obter a consistência própria para o início da modelagem. É retirada então uma porção da massa, com a qual se faz uma bola, que é colocada sobre uma espécie de prato grande, denominado de fôrma. Esse disco giratório serve de base para o torneamento.*

(BARRETO, 2010)

*Nossa terra brasileira vocês que estudaram sabem muito bem que essa terra todinha foi dividida em quê? Em capitânicas! E quando foi dividida em capitânicas logo Portugal jogou, o quê? O branco! Em cada uma capitânia ele botou como quem se fosse um governador... pra governar mesmo! Aquele povo veio missionário, mas aqueles eram a favor daquela pobreza que tava lá dos nossos parentes. E, quem não fosse a favor, logo era... [Movimenta as mãos, indicando que quem não era a favor dos brancos, logo era mandado embora].*

(RAIMUNDO Xokó, 2012)

Após esclarecer a escolha da matéria-prima, expondo as motivações, referenciais e objetivos desta pesquisa, o intento agora é conhecer a formação da memória/identidade indígena dos Xokó no contexto de luta pela terra, pois, ao adentrar na trajetória deste povo é necessário conhecer a condição dos povos indígenas em meio ao processo colonizador. Assim como a argila é misturada, esfarelada e passada na urupema, os povos originários do Brasil vivenciaram ao longo da História, diversos projetos voltados para incentivar as misturas interétnicas. Como inferiu em sua fala o pajé Raimundo, que se encontra na epígrafe, quem não fosse a favor do colonizador, era mandado embora.

## 2.1 Misturando o barro

Mistura, miscigenação, mestiçagem. Estes são alguns dos termos que usualmente são encontrados na literatura a respeito dos povos originários, para tratar da mescla de elementos que formam as diversas culturas existentes no Brasil. Compreender este mosaico significa conhecer e revisitar a história do Brasil sob outras lentes, para, inclusive, entender a formação do preconceito infringido contra os indígenas ao longo do tempo. Sobre isto, Carneiro da Cunha (2012) nos fornece uma chave de compreensão ao explicar o quanto são inadequados os critérios de identificação étnica que tomam por base traços culturais como: língua, religião e técnicas. Isto porque, se esses elementos forem usados como critério, pessoa alguma poderia afirmar que pertence ao mesmo grupo de seus antepassados, posto que os hábitos, instituições, línguas e valores, não continuam os mesmos ao longo do tempo. Além disso, os traços culturais podem se diferenciar entre grupos, a depender das condições naturais e sociais, sem que isso lhes tire sua identidade.

Nesse sentido, as mesclas de tantos aspectos culturais podem ser comparadas às misturas dos tipos de argila, pois, para a feitura das peças de cerâmica: “A matéria-prima é escolhida pela cor e consistência. No caso do barro coletado na Caiçara, é necessária a mistura de dois tipos de argila. Somente assim conseguem a consistência adequada.” (BARRETO, 2010, p. 78). Entre 1978 e 1993 os Xokó foram proibidos de retirar o barro da Caiçara, tendo que fazer isso em Alagoas. Tal proibição permitiu o estreitamento de relações com a comunidade indígena do estado vizinho, o que também agregou elementos à memória/identidade Xokó. Mas não apenas isto. Misturar as argilas resultando numa cerâmica que é fruto desta mistura, deve remeter também a uma reflexão acerca dos vários elementos que foram mesclados para a composição da cultura Xokó, como os contatos interétnicos.

Os encontros entre culturas proporcionam justaposições, harmonias e integrações culturais, como também exclusões e conflitos (BARRETO, 2010). Esta dinâmica foi muito bem aproveitada pelo colonizador, pois, além da estratégia de promover as reduções em que indígenas de diferentes etnias eram aglomerados num único aldeamento, houve ainda as diversas políticas

indigenistas que tiveram como principal objetivo a integração dos nativos, como também a incorporação de suas terras.

### 2.1.1 “... trazendo numa mão a cruz e na outra a espada.”: Colonização e os povos indígenas

A catequese indígena nas terras que posteriormente viriam a se tornar Sergipe se iniciou em 1575, com a chegada do padre Gaspar Lourenço e do irmão João Salônio. Os primeiros contatos com os europeus se deram por meio de um sistema de alianças e pelo escambo, não havendo, inicialmente, “uma grande desorganização da vida dos índios. Estes conseguiram manter em funcionamento seu sistema produtivo e suas instituições básicas” (DANTAS, 1991, p. 32). As pressões sobre as sociedades indígenas se tornaram mais fortes com a conquista efetiva do território a partir de 1590, por Cristóvão de Barros e suas tropas. Depois disso, muitos indígenas foram aqui escravizados e levados para propriedades de portugueses na Bahia. No *Mapa etno-histórico* de Curt Nimuendaju (1987) são feitas referências aos “Chocós” em seis localidades, onde atualmente são os estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba, como exposto na figura 3.

**Figura 3 - Territórios do Nordeste onde há referências ao povo “Chocó”.**



Fonte: Adaptado do Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju (1987).

O litoral que os portugueses encontraram possuíam senhores: os Tupinambá. A costa era ocupada por povos nativos que desenvolviam uma horticultura tropical e subtropical de subsistência, em que eram cultivados: milho, batata-doce, vagens e, principalmente, mandioca. Era, portanto, no dizer de Mário Maestri, uma terra habitada e domesticada (1995). Segundo o mesmo autor, os primeiros contatos foram amistosos e contaram com a colaboração dos nativos, não apenas para a extração do pau-brasil, mas também ajudando nas construções das povoações e no fornecimento dos recursos necessários para a sobrevivência dos portugueses. Contudo, esta convivência pacífica inicial, gradativamente converteu-se em um cenário de práticas escravistas. Sobre isto, afirma Maestri (1995):

Pouco compreenderemos do que ocorreu nos primeiros anos do passado nacional se desconhecermos o real sentido dos contatos estabelecidos entre portugueses e brasis. [...] Da colaboração pacífica e voluntária inicial entre portugueses e brasis, os lusitanos evoluíram à luta pelo controle territorial da faixa costeira e da força de trabalho americana. Os nativos foram combatidos, iludidos, escorraçados, aculturados, reduzidos à escravidão, dizimados. Em menos de um século, desapareciam as numerosas comunidades tupinambás senhoras do litoral no momento do achamento cabralino (MAESTRI, 1995, p. 10).

Posteriormente, com a implantação da cultura açucareira e da mineração, tanto indígenas (negros da terra), como os africanos (negros da Guiné), desempenharam papel decisivo como mão de obra servil. Contudo, foi a utilização da mão de obra nativa que proporcionou a geração de recursos, necessária para a aquisição de mais escravos africanos. Ou seja, o contato ocorre desde o início da colonização, tendo os africanos superado numericamente a quantidade de cativos indígenas apenas no século XVII. Desta forma, a escravidão praticada no século XVI foi “essencialmente vermelha” (MAESTRI, 1995).

Diante disto, poderia causar espanto a imagem que se consolidou no imaginário brasileiro, de que o indígena é preguiçoso e indolente. Isto se deu após anos de exploração, quando este discurso passa a ser de interesse do

governo da época, para justificar a expropriação das terras dos aldeamentos<sup>31</sup>. Esta ideia começa a se difundir, sobretudo, quando o colonizador tenta incorporar o nativo à agricultura, que era uma atividade essencialmente feminina para eles. Além disso, predominava a cultura de subsistência, e não de acumulação e lucro; assim, rotular os indígenas de preguiçosos e inaptos ao trabalho, surge também da incapacidade de compreensão do trabalho, e do seu significado para aquelas sociedades (DANTAS, 1991). De fato, os nativos não só eram acostumados a trabalhar, como um forte aspecto cultural daqueles que ocuparam o território de Sergipe, no passado, era a divisão sexual e etária do trabalho.

Com a efetiva colonização do território, tem início também o ensino e a catequese junto aos indígenas e o estabelecimento de escolas pelos religiosos jesuítas. Os soldados da Companhia de Jesus passaram a se dedicar a esta atuação em um momento em que a Igreja precisava fazer frente ao avanço do protestantismo, durante o movimento da contrarreforma, oficializado pelo Concílio de Trento (1545-1563). Foi neste contexto que os jesuítas chegaram ao Brasil, em 1549, juntamente com a expedição de Tomé de Souza, primeiro governador-geral destas terras. Naquele momento, erigir colégios, significava estabelecer marcos da presença e cultura do colonizador. Como afirma Paiva, o colégio jesuíta, “[...] baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (PAIVA, 2011, p. 44-45). Neste intento, os colégios atendiam não somente indígenas, (geralmente os filhos dos principais<sup>32</sup>) mas também os filhos dos colonos que tinham como pretensão tornarem-se sacerdotes ou bacharéis em direito. Dessa maneira, os jesuítas permaneceram até 1759 como os únicos professores de colonos e nativos. Ao termo deste período, os religiosos são expulsos de todos os reinos e domínios de Portugal por ordem do rei D. José I, sob as orientações do Marquês de Pombal.

---

<sup>31</sup> Os aldeamentos aqui referidos tratam-se dos sítios “de moradia de indivíduos de uma ou de várias tribos, compulsoriamente deslocados, misturados, assentados e enquadrados por autoridade do governo” (ALENCASTRO, 2016, p. 119-120).

<sup>32</sup> “Principais” era o termo pelo qual eram chamados os chefes indígenas no período colonial.



Contudo, em meio às ações de exploração da mão de obra indígena e das perdas resultantes desse processo, os nativos não deixaram de agir, nem de reagir. Desta forma, optavam pelo mal menor ao se submeterem aos aldeamentos, o que não significava aceitar esta condição passivamente, havendo relatos de negociações com chefes indígenas que, principalmente em contextos de guerra, chegavam a dispor de considerável poder de barganha (ALMEIDA, 2010). Assim, apesar das trágicas repercussões do sistema colonial, o protagonismo indígena se fazia presente, na medida em que os nativos estabeleciam táticas e formas de negociação que lhes favoreciam. Exemplo disso são os casos em que os próprios solicitavam missionários para os aldeamentos<sup>33</sup>, conforme é descrito por Dantas (1991):

Embora possa parecer estranho que os índios tomassem a iniciativa de pedir missionários ao governador da Bahia, ou que chefes indígenas tenham ido ao encontro de jesuítas convidando-os para irem às suas aldeias – iniciativas registradas em documentos da época – parece-nos que essa busca de missionários, além da curiosidade que os padres despertavam, era uma estratégia adotada pelos índios na tentativa de escaparem à escravização realizada pelos colonos (DANTAS, 1991, p. 35).

Este trecho mostra que, apesar de boa parte da documentação ter sido produzida por não indígenas, é possível, a partir de um olhar decolonial, perceber a agência indígena presente nas ações descritas nesses documentos. Como destaca Almeida (2017), nos séculos XVI e XVII, havia uma grande dependência dos portugueses em relação aos nativos, fazendo

---

<sup>33</sup> Há uma diferença entre o significado do termo “aldeia” e “aldeamento”. Aldeia é um povoado indígena pré-existente à colonização e “aldeamento” é um agrupamento indígena montado pelos missionários, com finalidades específicas. Os aldeamentos foram implantados desde o século XVI a partir do trabalho pioneiro dos jesuítas. O regimento de 1686 concedeu a administração espiritual e política dos aldeamentos às ordens religiosas. (BEOZZO, 1983). Juridicamente, na atualidade, existem quatro modalidades de Terras Indígenas: Terras Indígenas tradicionalmente ocupadas, reservas indígenas, terras dominiais e interditadas. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 02 dez. 2021. Muitos povos indígenas fazem uma distinção entre a Terra Indígena (área demarcada legalmente) e a área da aldeia, efetivamente habitada, a exemplo dos Karitiana. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karitiana> Acesso em: 02 dez. 2021.

com que o projeto de colonização dependesse, em grande parte, das dinâmicas locais: “Dinâmicas essas que incluem as ações dos povos subalternos, tais como indígenas, africanos e seus descendentes, como a história indígena e a história da escravidão estão revelando” (ALMEIDA, 2017, p. 25). Na ação em tela, a busca pela catequese se configurava numa tática para permanecerem imunes à escravização, visto que a legislação da época proibia a venda de nativos catequizados como escravos. Sobre a suposição de curiosidade dos indígenas com relação aos padres, podemos acrescentar mais um elemento: o medo.

Sobre isso, Ferraz e Barbosa (2015) fazem referência a um caso relatado pelo padre Martinho de Nantes, em que este missionário conta um episódio em que repreendeu um indígena por tentar curar uma mulher que se encontrava com uma dor no braço, através de “rezas” que eram proibidas. De acordo com o relato do padre, o homem – que não entendia português – foi tomado de tal terror que não conseguiu sair do lugar, vindo a morrer poucos dias depois, pois, segundo Nantes, para os nativos, os padres eram feiticeiros a quem muito temiam. Podemos compreender com este relato que não foi apenas o poderio bélico do colonizador que determinou sua supremacia sobre os povos indígenas, mas também, o terror que os assolava diante do desconhecido.

Outro ponto crucial do processo colonizador foi a estratégia de aglomerar várias etnias num mesmo aldeamento, ação que se mostrou desastrosa, fomentando a desarticulação de diversos povos. Isto ocorria porque, como afirma Monteiro (2005), no esforço de transformar os aldeamentos em mecanismos ideais para controlar os nativos, os jesuítas desmontavam os elementos fundamentais da organização social e cultural de diversos grupos, substituindo-os por um modelo radicalmente divergente. Eram três as modalidades de apropriação de indígenas, segundo Alencastro (2016): resgates, que consistiam na troca de mercadorias por nativos já aprisionados por outros; cativeiros, quando indígenas eram aprisionados em guerras justas; e os descimentos, que eram os deslocamentos forçados. Desse modo, os aldeamentos se configuravam em ambientes de constante rotatividade, com altas taxas de mortalidade. As missões eram, portanto, caldeirões de povos e culturas, contribuindo para a homogeneização

pretendida pelo projeto colonial, e se configurando em um poderoso elemento de etnocídio.

Desta mesma forma, a utilização da mão de obra indígena contribuiu sobremaneira para o fenômeno de depopulação<sup>34</sup> ocorrido no litoral, pois com o artifício de declaração de Guerras Justas<sup>35</sup>, os colonos passaram a utilizar a mão de obra servil dos nativos, desalojando as populações. No sertão, inicialmente, esta exploração se deu para a implantação dos engenhos de açúcar, rapadura e aguardente, e posteriormente para as fazendas de gado (FERRAZ; BARBOSA, 2015). Os nativos eram forçados a mudar suas aldeias para o interior ou regiões menos férteis, para os campos serem ocupados pela pecuária. Segundo Maria Hilda Baqueiro Paraíso, as alternativas para os indígenas eram restritas, restando na prática três opções: 1) aderir ao aldeamento, liberando suas terras e tornando-se mão de obra disponível; 2) partir para o enfrentamento, sob o risco da repressão armada e a fuga para os sertões; por fim, 3) estabelecer uma convivência negociada, marcada por concessões mútuas junto aos colonos. No litoral, os principais trabalhos desempenhados, de acordo com Alencastro (2016), eram: transporte, equipagem de remadores nos rios e na orla marítima, pesca e caça para alimentação de tropa, criação de gado nas fazendas dos jesuítas e particulares, corte e preparo de madeiras, serviços em olarias, teares e alvenaria, construções de casa, aberturas e conservação de caminhos, fabricação de barcos, entre outras formas de labuta.

Conforme já mencionado anteriormente, em 1759, os jesuítas foram expulsos de todos os domínios portugueses. Esta ação ocorre como parte de um processo de reformulação da política colonial portuguesa, composta por uma série de medidas modernizadoras. As chamadas reformas pombalinas, implementadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, e,

---

<sup>34</sup> Depopulação significa: diminuição da população; despovoamento. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/depopula%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 19 set. 2017.

<sup>35</sup> Segundo a legislação indigenista de 1680, as causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da fé, a hostilidade contra vassalos e aliados dos portugueses (especialmente pregadores religiosos) e a quebra de pactos celebrados. Na prática, a documentação da época revela que a única causa que foi de fato considerada pertinente para justificar as guerras justas foi a hostilidade contra vassalos (PERRONE-MOISÉS, 1992).

posteriormente, Marques de Pombal, tinham como primordial objetivo romper a relação entre Estado e Igreja, como também, diminuir as dificuldades financeiras pelas quais o governo português passava. Dentre as medidas implantadas, foi criado o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua Majestade não mandar o contrário*, conhecido como “Diretório Pombalino”, e também como “Diretório dos Índios”, por meio da lei de 06 de julho de 1755. Esta lei previa que as sedes das missões fossem transformadas em vilas ou povoados, e os nativos considerados emancipados das autoridades religiosas, submetidos apenas ao governo. Posteriormente, o Alvará de 1758 ordenaria que, esta emancipação concedida aos indígenas do Maranhão, se estendesse a todos os demais que habitavam o Brasil.

Desta forma, os objetivos do Diretório eram: a dilatação da fé, a extinção do gentilismo, a propagação do evangelho, a civilidade dos indígenas, o bem comum dos vassallos, o aumento da agricultura, a introdução do comércio e o estabelecimento, a opulência e a total felicidade do Estado. Entre outros aspectos, o Diretório Pombalino discriminava as atribuições dos diretores dos aldeamentos, que eram responsáveis por estabelecer os termos dos contratos de trabalho, além de estipular e receber o salário a ser pago, sob a alegação de protegê-los da usura dos colonos (PARAÍSO, 2014).

Apesar da expulsão dos jesuítas ter ocorrido em 1759, antes disso outras congregações de missionários já atuavam junto aos indígenas. Segundo Zagonel (2011), já em 1670, capuchinhos franceses chegaram à Bahia, enviados pela Congregação da Propagação da Fé, a *Propaganda Fide*<sup>36</sup>. Estes religiosos não eram submissos à Lei do Padroado, que obrigava os missionários a passar por Portugal para jurar fidelidade ao rei. A isenção

---

<sup>36</sup> A Sagrada Congregação para a Propagação da Fé, ou *Propaganda Fide*, foi fundada em 1622 pelo Papa Gregório XV pela bula *Inscrutabili Divinae*, com a incumbência de difundir a fé católica e regular os assuntos eclesiais nos países de missão ou não católicos depois do concílio de Trento (1545-63) e da sua profunda reforma da Igreja. A partir da reorganização da Cúria Romana ocorrida em 1802, passou a chamar-se Congregação para a Evangelização dos Povos (*Congregatio pro Gentium Evangelisatione*). (TEIXEIRA, 2016). Segundo Zagonel (2001), a criação da *Propaganda Fide* representou um esforço de busca da liberdade da ação dos missionários frente ao Estado, posto que a Igreja operava sob o regime do padroado, que determinava total obediência dos religiosos, sob pena de serem deportados do Brasil.

deste juramento lhes conferia maior liberdade de atuação, pois respondiam diretamente ao Papa.

No sertão do São Francisco, as missões ocorreram em conexão com o movimento de expansão colonial; assim, as antigas missões ambulantes dos jesuítas, foram gradativamente substituídas pelas missões aldeamentos. Nestas, os trabalhos de catequese intensificaram-se, principalmente, a partir da expulsão dos holandeses, na medida em que também avançavam as atividades de mineração e criação de gado. Com a expulsão dos capuchinhos franceses, após o rompimento de relações diplomáticas entre França e Brasil em 1698, as missões foram entregues aos Carmelitas, retornando aos Capuchinhos em 1705.

Já no período imperial, tendo à frente os capuchinhos italianos, o perfil das missões se modifica. De acordo com Carneiro da Cunha (2014) esses capuchinhos, na maioria de origem camponesa, não possuíam um perfil intelectual como os jesuítas da época colonial, submetendo-se sem nenhum pejo às autoridades provinciais e ao Ministério da Agricultura. Em seus relatórios e cartas, tratavam de problemas da administração diária de empreendimentos complexos. Portanto, o perfil desses religiosos não mais era de professores, mas sim de administradores dos aldeamentos.

Claro está que o processo de colonização visava, entre outros aspectos, a formação de mão de obra. Este objetivo estava abertamente definido no Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, denominado *Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios*, cujas diretrizes estavam voltadas para a conversão e educação para o trabalho dos aldeados, preparando-os para se tornarem súditos do Império, através dos mercados de trabalho locais. Neste sentido, as orientações se concentram na proibição do uso da força ou coação, fosse para atrair, aldear, catequizar ou educar, atitudes vistas como fonte de resistência dos indígenas. O documento delinea as atribuições tanto dos diretores, quanto dos missionários e demais funcionários dos aldeamentos, a exemplo de “thesoureiro”, almoxarife e cirurgião, cuja existência nas aldeias dependia do estado em que estas se achavam e da sua importância.

Os trabalhos dos missionários deveriam voltar-se para a conversão, educação, ensino das primeiras letras, treinamento em artes mecânicas – de

acordo com a aptidão de cada um – e em técnicas agrícolas, o que exigia a construção de oficinas nos aldeamentos. Nessa mesma linha de raciocínio, os diretores eram também estimulados a promover casamentos interétnicos. Conforme consta no parágrafo 19, deveriam: “Empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para atrahir Índios ás Aldêas; e promover casamentos entre os mesmos, e entre elles, e pessoas de outra raça”<sup>37</sup>. Nas aldeias, os nativos deveriam demonstrar bom comportamento para poder gozar de alguns benefícios, a exemplo da concessão de sesmarias.

Contudo, mais do que meramente mantê-los aldeados, esta estratégia abriu o precedente para a utilização das terras dos aldeamentos pelos colonos. Apesar do documento trazer em sua denominação uma aparente preocupação com a catequese e civilização dos nativos, a maior parte de seus parágrafos trata de questões administrativas e, sobretudo, relacionadas às terras dos aldeamentos que, segundo o documento, poderiam ser aforadas, cabendo ao diretor nomeado pelo Imperador informar a conveniência da conservação, remoção, ou ainda a redução de dois aldeamentos em um só.

Diante disso, o Regulamento das Missões, em conexão com o projeto colonizador português, empregou diversos esforços para a utilização da mão de obra indígena para a sua conversão ao cristianismo e a destruição dos seus aspectos sociais. Este projeto estava em consonância com a mentalidade eurocêntrica da época sobre os nativos e que estava presente no programa de atuação dos missionários capuchinhos que, segundo Amoroso (2014), era sustentado por três ideias: 1) os indígenas não possuíam capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores a seus costumes originais; 2) eram irredutíveis, nunca mudariam, mesmo vivendo a situação de aldeamento; 3) a condição de selvageria não permitia o aprendizado, somente a imitação.

Esta análise de Amoroso (2014) é corroborada por Azzi (2008). O autor esclarece os aspectos da imposição da cultura branca presentes na mentalidade dos missionários religiosos e que perduraram nas missões do

---

<sup>37</sup> Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Índios. Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1845. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html> Acesso em: 16 out. 2017.

século XX. O primeiro aspecto destacado é a ênfase à barbárie, à selvageria, à crueldade e à violência dos nativos. Para tanto, a atuação dos missionários deveria promover o amansamento e “domesticação” desses povos, assim como são amansados animais ferozes, daí a utilização frequente do termo “feroz” a eles atribuído. O segundo aspecto refere-se à inferioridade intelectual, considerados mentalmente atrasados e de cultura pobre. O terceiro e último aspecto trata do comportamento, considerados indolentes e preguiçosos, para os quais se fazia necessária a imposição dos valores culturais do trabalho e do sacrifício. Estes aspectos pautaram, portanto, a conduta dos missionários em relação aos povos indígenas e denotam a visão que possuíam com relação às culturas com as quais tinham que lidar. Quanto a isso, necessária se faz a compreensão da mentalidade predominante da época, dos povos colonizadores europeus, com relação aos colonizados, que é descrita por Frantz Fanon:

O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças malélicas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (FANON, 1968, p. 31).

Esta análise, quase um desabafo de Fanon (1968), leva a uma reflexão sobre o estranhamento por parte dos europeus com relação às culturas indígenas. Exemplo disso foi a interpretação elaborada acerca do idioma falado na costa à época da colonização, cuja ausência das letras *f*, *l* e *r*, significava que os nativos eram impossibilitados de ter fé, lei e rei. Esta característica, segundo Pero de Magalhães Gândavo, era “cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medido”<sup>38</sup>. Estas e outras visões equivocadas acerca dos povos nativos proliferaram-se

---

<sup>38</sup> GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> Acesso em: 06 ago. 2017.

sem dificuldade pelo mundo colonial, o que é ratificado por Ferraz e Barbosa (2015):

Outro estereótipo construído pelo colonizador é o que define suas habilidades e aptidões. Nos setecentos, o carimbo de preguiçosos, traidores, bêbados, indolentes, é conhecido em todo o território brasileiro da época e aparece explicitamente na correspondência de alguns administradores para o Reino e até em alguns cronistas do século XVII e XVIII (FERRAZ; BARBOSA, 2015, p. 165).

Portanto, foram vários os estereótipos criados e constantemente reforçados pelo próprio processo catequético. Nas aldeias, os missionários justificavam a presença dos colonos como benéfica para a catequese, visto que serviriam de exemplo de catolicismo e trabalho, esta seria a “pedagogia do exemplo edificante” (AMOROSO, 2014). Em maior ou menor medida, os aldeamentos serviram ao propósito de geração de mão de obra, haja vista ser constante o incentivo ao abandono das práticas tradicionais e o engajamento nas frentes de trabalho. Todavia, além de se configurar em reserva de mão de obra, a maior parte dos aldeamentos regidos pelos missionários, sobretudo no Nordeste, tornaram-se marcos da dominação colonial, onde foram erigidos os símbolos do poder do colonizador. Como afirma Costa (2015):

O projeto de transformar e civilizar os índios sempre teve o elemento da destruição cultural como meio fundamental para que tais planos fossem possíveis. Para trazer os povos bárbaros da América para o ‘céu’ da civilização, onde se tornariam homens produtivos, disciplinados, e dotados de bons costumes cristãos, era preciso exterminar completamente todos os seus antigos hábitos incultos e diabólicos, que faziam daquelas regiões o verdadeiro ‘inferno’ (COSTA, 2015, p 369).

Esta ideia dicotômica de céu e inferno, tão presente na religiosidade ocidental, era muitas vezes estranha à cosmovisão dos nativos que possuíam suas formas próprias de compreensão das forças que regem a existência, que vão muito além da dicotomia cristã. É também possível perceber que, desde o período colonial, os indígenas foram sujeitos a diversas formas de exploração, ora servindo de guias e mão de obra, ora como instrumento dos interesses econômicos, políticos e militares dos colonizadores portugueses.



Estas ações, como foi visto, sempre tiveram respaldo na política indigenista, apoiada na concepção etnocêntrica de “civilizar os índios através da catequese, da escola, do estudo da língua, costumes, valores e cultura ocidental, além de incentivar a miscigenação” (VIEIRA, 2007, p. 16).

Diante disso, conhecer a trajetória, não somente dos Xokó, mas dos indígenas do Brasil, significa conhecer esse contexto que resultou, entre outros desdobramentos, nas misturas interétnicas que, como afirma Carneiro da Cunha (2012), foi fruto inicialmente de alianças com os portugueses, no período que antecedeu a colonização propriamente dita, seguida mais tarde de uniões por meio da violência. Posteriormente, a partir de 1755, com a legislação pombalina, o assimilacionismo é promovido de maneira institucionalizada pelo próprio Estado, recomendando casamentos de brancos e nativas, favorecendo-os, inclusive, com regalias. Além disso, a própria política de aldeamento, reunia grupos distintos, o que favorecia a mistura entre eles.

Em Sergipe, a situação dos aldeamentos parece não ter sido diferente da realidade largamente documentada sobre o restante do Brasil. Maria Thetis Nunes, em *História da Educação em Sergipe*, ao apresentar um panorama sobre a educação no estado em 1850, também aponta indícios da situação das aldeias ainda existentes naquele período:

Também, realisticamente, o Presidente definiu a situação dos índios que ainda sobreviviam no território sergipano, nas últimas aldeias de Pacatuba, Porto da Folha, Agua Azeda, Geru e Espírito Santo, ao dizer: ‘Não têm eles contudo civilização alguma; vivem abandonados a si mesmos, dando-se à caça e à pesca, opondo resistência às autoridades locais, roubando, e até se diz que assassinando com frequência’. Vê-se, desse modo, o descaso e o abandono a que foram relegadas as populações indígenas de Sergipe no decorrer da primeira metade do século passado, bem diferente de como viviam em 1803, conforme as informações do Ouvidor-Geral de Sergipe naquela época (NUNES, 1984, p. 72).

A autora refere-se à fala do então Presidente da Província de Sergipe, Amâncio João Pereira de Andrade<sup>39</sup>, em que as aldeias são retratadas em

---

<sup>39</sup> Foi o 22º Presidente da Província de Sergipe, nomeado em 09.10.1849, empossado em 17.12.1849, deixando o cargo em 19.07.1851 (BARATA, s.d.). Disponível em:

situação de descaso. Além disso, é perceptível na fala do presidente, os mesmos estereótipos pejorativos, já vistos anteriormente, referindo-se aos indígenas como incivilizados, ladrões e assassinos. Contudo, é também possível vislumbrar a resistência dos nativos, como um fator sempre presente.

A questão da utilização da mão de obra indígena no Brasil passa gradativamente a ser substituída pela questão das terras. Para tanto, uma importante ação é tomada, a criação da Lei de Terras em 1850, tendo por objetivo a regularização das propriedades. Com base neste dispositivo, os governos provinciais declararam extintos muitos dos antigos aldeamentos, incorporando seus terrenos às comarcas e municípios em formação. Enquanto isso, pequenos agricultores e fazendeiros não-indígenas consolidaram as suas glebas ou, por arrendamento, estabeleceram controle sobre parcelas importantes das terras.

Com esta estratégia, antes do final do século XIX, era senso comum que não mais existiam povos indígenas no Nordeste, contexto sobre o qual discorre Oliveira (1998): “Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como ‘remanescentes’ ou ‘descendentes’” (p. 58). Ou seja, entre outros efeitos, a Lei de Terras proporcionou a invisibilidade desses povos, posto que ser ou não ser indígena, passa a estar condicionado ao seu grau de miscigenação, sendo os chamados “descendentes”, reconhecidos pela população regional como “misturados”. Assim, as terras indígenas vão sucessivamente sendo expropriadas, passando a acolher colonos dos arredores e ocupadas com a lavoura (AMOROSO, 2014). Dantas (2015) expõe bem este contexto:

Ao desconsiderar a identidade diferenciada dessas populações, afirmando que não eram mais ‘índios puros’, as autoridades imperiais passaram a perceber suas terras como abandonadas ou devolutas. Dessa forma, após a extinção dos aldeamentos, as terras das aldeias ficariam disponíveis para o próprio Estado ou para ocupação por não índios (DANTAS, 2015, p. 94).

---

<http://www.cbg.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/07/sergipe-l.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

Dessa forma, “ser índio” no século XIX significava, perante as autoridades, uma pureza de identidade que os remetesse aos seus antepassados. Isto era ser indígena “verdadeiro”. Imbuídos dessa mentalidade, os missionários deram apoio à conquista das terras “como ocorreu nos sertões do São Francisco, muitas vezes como aliados dos colonos e, em outras ocasiões, tentando amenizar a brutalidade da conquista” (ANDRADE, 1992, p. 50). Analisando a política geral de aldeamentos, executada pelos missionários no Brasil, Carneiro da Cunha (2012) afirma ter sido uma política nefasta, por ter concentrado grandes contingentes nas aldeias favorecendo epidemias e não garantindo o devido abastecimento.

Assim, quase cem anos após a política de incentivo à miscigenação, iniciada com o Diretório Pombalino, a Lei de Terras de 1850 leva a termo a expropriação das terras dos aldeamentos. Se antes desta lei “ninguém punha em dúvida a identidade indígena dos habitantes dos aldeamentos, a partir da Lei das Terras houve, ao contrário, esforço explícito de usar a mestiçagem para descaracterizar como índios aqueles de quem se cobiçavam as terras” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 105). Sobre esta manobra, Dalmo de Abreu Dallari, analisa:

Um dado importante que deve ser acrescentado é que os índios, a não ser em casos excepcionais, não abandonaram suas terras, ou seja, não abriram mão espontaneamente da posse dessas terras. Por esse motivo, não é correto classificar como devolutas, sem dono, as terras que sempre foram ocupadas por índios ou das quais estes foram expulsos pela força (DALLARI, 1981, p. 45).

Neste sentido, Dantas (2016) explica que, ao mesmo tempo em que se procura invisibilizar os indígenas no século XIX, a própria documentação evidencia que os governantes não só tinham ciência de sua existência, como tomava providências que os envolviam, a exemplo das solicitações de escolas e a incorporação de indígenas à Marinha. Assim, as ações assimilacionistas foram sendo consolidadas, dando margem a utilização do critério da mestiçagem, para justificar a suposta inexistência desses povos e cada vez mais integrar os que ainda eram considerados índios. Para tanto, conforme afirma Paraíso (2014), havia uma espécie de gradação dos níveis de assimilação, tomada por base para determinadas ações:

Também a forma como os índios passaram a ser classificados indica a clara intenção de apropriação de seu trabalho e de suas terras: arredios, hostis, aldeados e misturados. Esses termos indicam os estágios pelos quais se esperava que os índios passassem no seu processo de suposta assimilação. É interessante observar que todos os investimentos previstos eram destinados aos grupos que estavam nas três primeiras categorias ou estágios, e seu objetivo era o de fazer com que atingissem o quarto: misturados aos nacionais. Ao serem classificados nessa categoria, interrompiam-se a assistência e a proteção governamentais, sob o argumento de estarem ‘confundidos’ com a população nacional, e iniciava-se a política de dissociar o produtor – o índio – do principal fator de produção – a terra (PARAÍSO, 2014, p. 391).

Como este era um projeto governamental, os contingentes militares poderiam inclusive ser acionados para conter qualquer possível reação. Isto denota o ambiente coercitivo que, entre outros fatores, levou à drástica redução das populações nativas. Sobre isso, Dantas (1991) afirma serem o etnocídio e o genocídio processos que se desenvolveram de forma paralela e concomitantemente – o primeiro matando a cultura; o segundo tirando as vidas – ambos conduzindo à morte dos indígenas. Assim, apesar do estabelecimento de alianças em diversos momentos, isto não foi suficiente para evitar o massacre ocorrido por todo o território colonizado pelos europeus e que, de certa forma, ainda ocorre na atualidade, pois a própria sociedade que no passado exigiu que os povos nativos se transfigurassem, deixando para trás suas características, hoje lhes cobra “autenticidade”.

Obviamente, eles não foram completamente passivos a essas ações; no entanto, o enfrentamento (lutas, fugas e ataques) não foi a única forma de resistência, pois as práticas subversivas que consistiram em manter rituais e outras tradições, também o são. Esta compreensão dos movimentos insurgentes consiste numa leitura dos fatos que desconstrói a visão tradicional da historiografia que entende como resistência tão somente os embates e conflitos. Este olhar decolonial dialoga com o conceito de “Saberes sujeitados”, de Foucault (1999), ou seja, saberes considerados menores, subalternos e que foram silenciados pelo colonialismo, mas que devem vir à tona e resistir às práticas de dominação. A insurreição dos saberes sujeitados ou subalternizados deve ser motor para novas formas de compreensão e

valorização dos saberes locais, como também das identidades étnicas. Esta resistência está presente de forma marcante na afirmação de Apolônio Xokó:

*A luta do povo Xokó e resistência dessa comunidade que a gente têm denominado 'os bravos guerreiros Xokó', ela iniciou no primeiro momento em que nesse Brasil chegou os primeiros conquistadores, os primeiros colonizadores, trazendo numa mão a cruz e na outra a espada.<sup>40</sup>*

Esta narrativa de Apolônio traz em seu bojo o histórico de luta e empoderamento dos povos indígenas do Brasil que, de várias formas, foram impelidos à negação de suas identidades. Contudo, diante de tantos saberes dos povos originários que foram subalternizados, torna-se necessário o estabelecimento de pontes entre o passado e o presente e a referência a mitos fundadores, que expliquem a legitimidade dos direitos e a origem das tradições. Como afirma Silva (2000):

No caso das identidades nacionais, é extremamente comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores. As identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Benedith Anderson [sic] chamou de 'comunidades imaginadas'. Na medida em que não existe nenhuma 'comunidade natural' em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam 'ligar' pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2000, p. 85).

Esta busca de elementos que liguem as pessoas não é característica apenas das identidades nacionais. Nas identidades étnicas esta preocupação também está presente, especialmente nos casos de etnogênese<sup>41</sup>, em que boa

---

<sup>40</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

<sup>41</sup> O termo etnogênese é utilizado por Gerald Sider, em 1976, em oposição ao fenômeno do etnocídio. Segundo o autor "[...] se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, em oposição a ele, a construção fraternal de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva (de base racial e/ou histórica) contra a ação de um Estado Nacional opressor, com vistas a ganhos políticos, entre os quais pode-se encontrar alguma expectativa de autodeterminação, deve ser chamada de etnogênese." (ARRUTI, 1997, p. 27).

parte dos elementos culturais desses grupos foram perdidos ao longo do processo colonizador. Dessa forma, é possível afirmar, no caso dos grupos indígenas, que estas comunidades se tornam catalizadoras, posto que aglutinam aqueles que passam a se autoidentificar como partícipes do grupo.

### ***2.1.2 “... era daqui, dessa janela, que ele controlava os parentes.”: O aldeamento de São Pedro de Porto da Folha***

Como foi visto, no ímpeto da implementação da colonização europeia no Brasil, a destruição dos aspectos culturais dos nativos foi imprescindível, instalando-se aqui, mais do que apenas um “período colonial”, mas um pensamento colonial e colonizador. Entretanto, apesar do projeto assimilacionista, o estímulo aos casamentos interétnicos e da catequese católica, os povos originários encontraram formas de continuar existindo como tal, apesar de ser notória a invisibilidade que os acometeu, frente à sociedade não indígena. Quanto a isto, trago a seguir um registro que exemplifica a forma como os indígenas são vistos, notadamente na História de Sergipe.

Numa palestra intitulada *A formação do povo sergipano*<sup>42</sup>, Silvério Leite Fontes fez a seguinte afirmação: “O povoamento de Sergipe começou com a fundação de São Cristóvão, por Cristóvão de Barros e seus homens, em 1590” (FONTES, 1992, p. 4). Esta declaração, num primeiro olhar bastante coerente, deixa de considerar que o território que posteriormente tornou-se Sergipe, já era povoado antes da chegada do conquistador europeu. Em que pese o fato de o referido professor mencionar os indígenas em outro momento de sua fala, o faz unicamente para afirmar que estes foram escravizados. Ou seja, o nativo, por vezes, é referenciado apenas sob a perspectiva da colonização e a partir dela, desconsiderando sua existência pregressa, assim como a sua permanência na contemporaneidade. Parece mesmo que eles

---

<sup>42</sup> Palestra proferida na Academia Sergipana de Letras em 9 de julho de 1990, em comemoração à independência de Sergipe. José Silvério Leite Fontes, formado pela Faculdade de Direito da Bahia, foi professor titular e procurador da Universidade Federal de Sergipe, vindo a falecer em 2005. Disponível em: <http://silveriofontes.com.br/biografia.html> Acesso em: 30 set. 2017.

aceitaram o jugo que lhes foi imposto e, gradativamente, desapareceram. Ao contrário, afirma Dantas (1991):

Os índios não aceitaram passivamente a violência. Aliás, ao longo da história, eles reagiram de formas diversas às investidas dos brancos que lhes tomaram as terras e lhes impuseram outro modo de vida. Lutas, fugas e ataques, como os que fizeram à cidade de São Cristóvão em 1751 e 1763, são algumas das formas de expressão da resistência dos índios de Sergipe (DANTAS, 1991, p. 51).

Todavia, apesar de todas as práticas elaboradas de resistência, muito se perdeu ao longo do caminho. Diante disso, diversos povos indígenas, sobretudo no Nordeste, estão hoje fazendo sua viagem da volta<sup>43</sup>, metáfora que diz respeito ao processo de etnogênese dos povos resistentes, entre eles os Xokó, que foram profundamente marcados pelo processo colonizador que buscou silenciá-los de todas as formas. A imposição do silenciamento identitário foi um aspecto bastante presente, quando com eles dialoguei, como consta na narrativa de S. Nenéu<sup>44</sup> (Figura 4):

---

<sup>43</sup> Expressão utilizada pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira ao se referir às etnogêneses indígenas no Nordeste (OLIVEIRA, 1993). Muitos povos que foram forçados a silenciar, mantiveram em seu íntimo o desejo de um dia “voltar”, não apenas para um lugar, mas sobretudo, para sua própria identidade étnica.

<sup>44</sup> Manoel Acácio Martins nasceu em 1955 em Porto da Folha. Entrevista concedida a autora em 2017.

**Figura 4 - Manoel Acácio**



Fonte: Acervo da autora.

*Olha, a minha avó e a avó da minha esposa contavam muito isso, que não podia dizer que era índio, não podia dizer. Ficou aqui o que? Vinte família, no reino dos Brito, da família Brito, sem direito a dizer o que era. Tinha que ser trabalhador pra eles, trabalhador deles, não podia dizer que era índio, não podia dizer. Quando tinha os trabalhos que as mulher fazia aqueles Toré, faziam escondido, pra eles não perceberem. Quando vinha uma pessoa de longe, que eles vinham pra perceber o que eles estavam fazendo, pra ir contar ao branco: “Lá vem fulano, aí...” Aí paravam tudo.*

Dessa forma, é possível perceber que, de diversas formas, os Xokó conseguiram manter suas tradições, ainda que de maneira subversiva. Diante disso, foram muitas as transformações das culturas indígenas, sobretudo na região que posteriormente se tornaria o Nordeste, em meio aos diversos contatos interétnicos e às missões religiosas. Como afirma Dantas (1991):

[...] O modo de vida dos índios aldeados no século XIX é, pois, resultante de um longo contato com os regionais, moldado pela estrutura da aldeia missionária. Mantinham, contudo, laços diferenciados do resto da população, baseados num acervo de experiências comuns, quotidianamente vividas e historicamente construídas e reconstruídas ao se reportarem a uma ancestralidade coletiva, em que as origens indígenas eram revividas, inclusive através



dos rituais religiosos que o zelo missionário dos padres não conseguira de todo erradicar. Na tradição oral dos índios Xocó da Ilha de São Pedro, até hoje restam as lembranças do último frade capuchinho que, no século XIX, entre eles viveu por quase trinta anos, empenhado em acabar com os ritos nativos que os índios cuidavam de realizar às escondidas do missionário (DANTAS, 1991, p. 47).

O aldeamento que se estabeleceu na Ilha de São Pedro teve como último e mais famoso missionário o frade capuchinho Doroteu de Loreto. Consta, nos arquivos da ordem capuchinha<sup>45</sup>, que este religioso nasceu em Obervaz, na Suíça, em 1814. Apesar de sua nacionalidade, era agregado à província italiana das Marcas de Ancona<sup>46</sup>, daí a confusão de alguns autores que o consideravam italiano. Segundo a documentação prospectada no referido arquivo, este frade chegou à Bahia em 1847, passando no ano seguinte para o Hospício<sup>47</sup> de São Cristóvão, em Sergipe.

Chegou à Ilha de São Pedro em 1849 e, sob sua liderança, foi construída no centro da ilha uma edificação que servia como hospício, escola e ambulatório, sendo também realizadas atividades de artesanato, no compartimento anexo à Igreja. Desde 1832, a Ilha de São Pedro já era sede da paróquia de Porto da Folha, o que demonstra que era uma localidade bastante estratégica na região. Contudo, a atuação deste frade não se restringia a diretor dos indígenas, mas de orientador espiritual de grande contingente populacional. Segundo o *Memorial em torno de Frei Doroteu de Loreto*, “vinha gente de todas as partes, vindo gente desde o alto S. Francisco até a beira mar, compreendendo os estados de Minas, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe” (1922, p. 4). Em sua obra *Capuchinhos no Brasil*, o Frei Carlos Albino Zagonel relata os feitos de vários de seus confrades e, quanto a frei Doroteu, afirma:

---

<sup>45</sup> Missionários Capuchinhos – 1<sup>os</sup> na Bahia (1682 – 1892). Arquivo Histórico Nossa Senhora da Piedade. Salvador, s.d., p. 57.

<sup>46</sup> As missões capuchinhas no Brasil foram desenvolvidas, desde seu início, por religiosos provenientes de diversas províncias da Itália ou de outros países. De acordo com Zagonel (2001), a missão da Bahia, a qual Sergipe estava subordinada, foi entregue à Província das Marcas de Ancona na Itália.

<sup>47</sup> Hospícios eram as casas religiosas chamadas de não-formadas, ou seja, com menos de seis religiosos, de acordo com a definição de Barros (1995).

Frei Doroteu de Loreto trabalhou na aldeia de São Pedro em Porto da Folha como diretor; procurou reorganizá-la; zelou pela formação cívica e (sobretudo) religiosa dos índios. O Missionário tratava-os de tal maneira que os cativou a ponto de não suportarem sua ausência. (ZAGONEL, 2001, p. 219)

Todavia, em detrimento da afirmação de Zagonel (2001), era notória a resistência por parte dos nativos diante da tentativa do missionário de convencê-los a abandonar diversos aspectos da sua cultura. Essa insistência do religioso é condizente com a mentalidade da época – que foi reproduzida por muitos anos depois – de que os indígenas são preguiçosos, pois retiravam da natureza apenas o necessário para a subsistência de cada dia, o que pode ser observado nos relatos contidos no já citado *Memorial*:

Encontrou a igreja em decadência; as imagens, sujas umas, estragadas outras; o altar-mor não era senão uma fôrma de caixão. [...] A prostituição, a embriagues e a preguiça consumadas eram os vícios dominantes dos que ele ia dirigir. Frei Doroteu mandou cercar terrenos para eles plantarem, e queimavam as cercas só com preguiça de irem ao mato buscar lenha para fazer cozer louça de barro. (MEMORIAL, 1922, p. 6)

Frei Doroteu mantinha os indígenas sob constante vigilância, aplicando-lhes inclusive, inúmeros castigos (SOUZA, 2011). Acerca disso, há evidências de que muitos deles eram levados ao tronco por serem considerados como desordeiros ou por afrontarem-no, insistindo em permanecer com suas práticas tradicionais, “em assembléias noturnas com danças supersticiosas” (PORTO ALEGRE, 1994 *apud* SANTANA, 2004)<sup>48</sup>. Neste sentido, guardadas as especificidades da catequese jesuítica, é possível vislumbrar que na atuação capuchinha mantiveram-se as premissas anteriormente adotadas: o aldeamento, a tutela, a identificação do gentio entre aliado (pacífico) e inimigo (bravio), a guerra justa, e a educação voltada para a religião e para o trabalho (RIBEIRO, 2009). No entanto, a imposição deste último aspecto gerava muitos conflitos.

---

<sup>48</sup> Ofício do frei Doroteu de Loreto, ao Presidente da Província, Porto da Folha, 19/11/1859. IN: PORTO ALEGRE, Maria Sylvania. Et. alii. (orgs.). **Documentos para a História indígena no Nordeste**. SP: FAPESP, 1994, p.238.

Exemplo disso foi o episódio relatado por Santana (2011), em que, durante visita do Imperador Dom Pedro II, em 1859, frei Doroteu chegou a ser denunciado por seus maus tratos, mas se defendeu alegando que os índios não respeitavam sua autoridade (SANTANA, 2011). Porém, o autor acrescenta que estas denúncias também davam conta da insatisfação dos nativos, pelo fato do frade arrendar suas terras e não lhes repassar o dinheiro. Andrade (1992) nos dá uma pista para o entendimento deste tipo de prática, explicando que os subsídios pagos pela Coroa não eram suficientes para manter as missões. Comumente, as rendas dos aforamentos das terras não eram repassadas para os indígenas, sendo uma prática bastante comum.

É perceptível, portanto, a disparidade de informações registradas nos documentos oficiais, a saber: correspondências e relatórios levantados por Santana (2011) e os relatos provenientes de fontes da Igreja. No necrológio dos frades capuchinhos, por exemplo, encontra-se o seguinte registro:

Depois de pouco tempo que estava na Bahia, foi transferido para a vice-província de Alagoas. Seu campo de missão foi a Ilha de S. Pedro em Pôrto da Folha, no rio São Francisco para evangelizar os Índios Xocôs e dar assistência espiritual aos fiéis que habitavam no chamado Baixo São Francisco. Ele não se limitava ao bem espiritual, mas ajudava os Índios a livrarem-se da escravidão infligida-lhes pelos poderosos que dominavam e também fazer prevalecer os direitos referentes à posse das terras a eles reservadas pela Constituição Nacional. Amava-os como seus irmãos e eles, ainda hoje o recordam com gratidão e veneram seus restos mortais conservados atualmente numa capela construída, pelos mesmos Índios, em Piaçabuçu, lugar onde faleceu (DE LUCCA, 2002, p. 50-51).

Neste registro, consta que o frade protegia os Xokó contra os poderosos; no entanto, no *Memorial*, consta a relação bastante próxima do religioso com o tenente-coronel João Fernandes da Silva Tavares, um latifundiário da região, que era, quando da chegada do frade à missão, o diretor do aldeamento. Era na fazenda Araticum, de propriedade do coronel, que frei Doroteu ficava hospedado, sendo este seu grande aliado, o que pode ser ilustrado através de um episódio relatado no *Memorial*, em que o frade foi pedir auxílio ao coronel para resolver um problema referente a um professor público primário que chegara para trabalhar na Ilha. O caso foi o seguinte: o professor,

apesar de solteiro, vivia com uma “rapariga”, possuía maus modos e perturbava os trabalhos religiosos da Igreja. Para resolver a situação, frei Doroteu dirigiu-se ao coronel João Fernandes, que foi pessoalmente à porta da casa do referido professor, dizendo em voz alta: “Miserável, o que é que tu achaste de fazer-me esta desfeita” (p. 6). Diante disso, o professor ficou tão intimidado que logo retirou-se da localidade. Em entrevista a mim concedida em 2012, o pajé Raimundo comentou sobre esta aliança entre frei Doroteu e o coronel:

*Aquele frade, ele passou um tempo aqui na Ilha de São Pedro, aqui nesse convento e ele era mais chegado aos brancos, ele cumpria muito as ordens do coroné e... ficava assim... sabe... do branco, do branco, mas ele não tava assim bem ligado com os nossos parentes não. Mas até que foi o tempo que ele adoeceu, foi-se embora e por lá morreu, e o coroné ficou aí, né?*<sup>49</sup>

O coronel João Fernandes da Silva Tavares foi diretor do aldeamento até a sua morte, em 1856 (SANTANA, 2015). Após ter sido substituído interinamente, frei Doroteu assumiu seu cargo, acumulando assim dupla função: líder espiritual da missão e diretor do aldeamento, tornando-se responsável pela administração daquelas terras. Sobre isto, Dantas (1993) relata que, num ofício endereçado à Câmara de Porto da Folha, em que o delegado informava sobre as rendas das terras da aldeia de São Pedro e sobre o número de índios, este alegou que a venda de parte das terras do aldeamento “atentam contra o modo de vida, o direito de propriedade e a educação dos índios” (DANTAS, 1993, p. 60). Em resposta, a Câmara de Porto da Folha alegou que frei Doroteu fazia com que os nativos permanecessem juntos, humildes e religiosos, e que os arrendamentos pouco rendiam, por serem terras áridas. Esta alegação se mostra contraditória, pois, no mesmo documento citado por (DANTAS, 1993), é feita referência ao fato de que o meio de subsistência era o cultivo do arroz e que viviam do seu próprio trabalho.

---

<sup>49</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

Com a promulgação da Lei de Terras, em 1850, tiveram início as tentativas de incorporação das terras da aldeia, considerando-as devolutas. Assim, a assimilação dos indígenas à população tornou-se duplamente interessante para o Governo Imperial, pois, ao mesmo tempo em que incorporava suas terras, aumentada a disponibilidade de mão de obra, obrigava muitos dos que foram expropriados de suas terras a se tornarem trabalhadores para aqueles que as adquiriram. Com este objetivo, as autoridades passaram à negação da existência de indígenas naquela região, alegando que as aldeias haviam sido extintas.

**Figura 5 - Sepultamento dos restos mortais de Frei Doroteu (19/10/1980).**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo

Doroteu de Loreto chegou à missão de São Pedro em 1849, lá permanecendo até sua morte em 1878, o que ocorreu após ter ficado enfermo – provavelmente de diabetes – sendo aconselhado a ir para Piaçabuçu, em Alagoas. Contudo, durante a viagem de canoa, no dia 30 de outubro, veio a falecer antes mesmo de encontrar com seu superior, frei Afonso de Bolonha, que o esperava para acompanhá-lo ao Convento da Piedade, na Bahia. Seu corpo foi sepultado em Piaçabuçu, mas no ano seguinte foi exumado e levado para a Piedade. Posteriormente, em 1980, seus restos mortais foram conduzidos para a terra Xokó, onde permanecem até hoje. Na figura 5, estão presentes alguns indígenas na entrada do cemitério sendo conduzidos por frei

Enoque. Na ocasião, uma parte do pó dos ossos foi depositada em uma urna funerária, que se encontra no interior da igreja.

Após a morte de frei Doroteu nenhum missionário foi enviado para substituí-lo, sendo extinto o aldeamento, e as terras reivindicadas pelo município de Porto da Folha ao Imperador. Esses fatos demonstram o grande interesse que já havia nas referidas terras, bastando apenas que o frade viesse a falecer, marcando o fim do aldeamento, para que a mesma fosse expropriada dos indígenas. Desta forma, eles perderam o direito à terra e foram proibidos, sob a mira do bacamarte, de manifestar suas origens. Para além dos registros que constam na documentação pesquisada, os Xokó reproduzem através da tradição oral, as histórias do tempo do antigo aldeamento, e de seu último missionário. Quando entrevistei o cacique Bá em 2012, ele fez o seguinte relato:

*Porque ele [frei Doroteu] tinha poderes sobre nós... isso foi o primeiro momento da Igreja com a gente. Ele pegava nossa terra e arrendava pra os fazendeiro. Foi uma prática má... não foi uma prática boa. Só que os fazendeiro tinha um certo respeito por ele. Aí o que aconteceu? Depois que ele fechou os olhos, que faleceu, eles ficaram acostumado com esse arrendamento de terra. Aí, pelo contrário, eles não quis mais terra arrendada, tomou conta de nossas terra. Então, esse primeiro momento da Igreja com a gente, além de ter arrendado e catequisado... mesmo eles pensando... se profundamente... no coração deles... se tivesse o pensamento de dizer assim: 'Tô fazendo um bem', mas pra cultura, pra o nosso povo não foi boa essa ação deles. Então, no primeiro momento, na pessoa deles, se a gente for considerar o que foi que valeu... não valeu praticamente nada.<sup>50</sup>*

Nesta narrativa, o cacique Bá explica como se deu a perda das terras do aldeamento para os fazendeiros, a ação do missionário frei Doroteu, e seus acordos com os fazendeiros da região. Deixando claro que este cenário corresponde à primeira fase da Igreja junto aos Xokó, o cacique enfatiza que as práticas dos antigos religiosos prejudicaram sobremaneira a cultura de seu

---

<sup>50</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

povo. Fatos como estes devem remeter à uma reflexão acerca dos prejuízos decorrentes do processo de agrupamento ocorrido nas missões. Neste sentido, afirma Figueiredo (1981):

Não há dúvidas que religiosos impedem muitas atrocidades contra os índios e, com dinamismo e pertinácia, veem Aldeias se transformarem em cidades, mas é evidente, do mesmo modo, que os indígenas, nas Aldeias, são seres insulados, catequizados, degradados, muito reduzidos, praticamente, à indigência. Como se isso fosse pouco, não é pequeno o número dos que ganham dinheiro nas costas dos índios (FIGUEIREDO, 1981, p. 69).

Ariosvaldo Figueiredo aqui denuncia os ganhos que os missionários, por vezes, obtinham às custas dos aldeamentos. Em outro momento da obra, o autor analisa o papel dos missionários de forma bastante crítica ao afirmar que as aldeias ou missões não impediam o extermínio dos nativos, no máximo, retardavam, mas não evitavam a destruição. Isto ocorreu em diversos casos pelo território brasileiro e, em São Pedro de Porto da Folha, não foi diferente. Sobre a atuação de frei Doroteu enquanto diretor do aldeamento, Apolônio Xokó<sup>51</sup> (Figura 6) expressa sua opinião:

---

<sup>51</sup> José Apolônio dos Santos nasceu em 1950 e faleceu em 2018. Era chamado pelos parentes de Zé, ou Zé Apolônio, ou ainda, Zé de Dolores, em alusão à sua falecida mãe, Dona Dolores. Todavia, ele gostava de ser chamado de Apolônio Xokó e, segundo ele me relatou certa vez, se pudesse, alteraria oficialmente seu nome no cartório. Ser chamado pelo nome de sua etnia, era para ele motivo de grande orgulho.

**Figura 6 - Apolônio Xokó**



Fonte: Acervo da autora

*Essa história que ele foi um bom diretor dessa missão... foi entre aspas... senão, vejamos: frei Doroteu determinou que os nossos antepassados desconhecêssem a cultura tradicional, o seu ritual, que é a dança do toré, o seu cemitério primitivo onde os nossos ancestrais eram sepultados, lá na Caiçara. O terreiro onde a gente realizava, os nossos cultos, onde a gente tinha o contato com os nossos ancestrais... tudo isto ele proibiu. Frei Doroteu, se é que eu posso dizer que ele foi um bom administrador dessa freguesia, dessa missão, enquanto ele aqui esteve ele não permitiu que os não-índios invadissem isso aqui. Se isso eu posso, falando do pouco que eu tenho pesquisado sobre a vida dele, eu vou concordar que ele foi um bom missionário. Mas, se você for colocar na ponta do lápis, entre ele manter essa relação da missão com essa comunidade e tirar deles os seus valores culturais e morais também, eu acho que houve um erro enorme por parte dele<sup>52</sup>.*

---

<sup>52</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.



Esta narrativa de Apolônio ajuda a enxergar a atuação do frei Doroteu junto aos Xokó, sob uma perspectiva decolonial, pois, por muito tempo, foi propagada sobre aquele frade uma narrativa hagiográfica, atribuindo-lhe, inclusive, façanhas miraculosas<sup>53</sup>. A atuação deste missionário, no entanto, precisa ser compreendida em consonância com o contexto colonial, configurando-se notadamente eurocêntrica e, por que não dizer, capitalista. Eurocêntrica porque os registros de suas ações – tanto aquelas presentes nos documentos da época, quanto na tradição oral – dão conta da forma enérgica com que se empenhou em “corrigir” o modo de vida dos nativos, inclusive castigando-os quando julgava necessário. Capitalista porque, na qualidade de diretor do aldeamento, negociava o arrendamento das terras da aldeia com fazendeiros da região. Assim, desde o início da colonização, controle e lucro deram a tônica do projeto português implantado nas Américas. Neste sentido, é emblemática a afirmação de Daniel Munduruku<sup>54</sup> (2013):

De um lado, chegava o colonizador português trazendo o poder de matar em nome do rei – representado pela espada, a arma de fogo, o brasão real – e, do outro, o conversor – representado pela cruz, pelo jesuíta, pela Bíblia. De um lado, havia aquele que obrigava os corpos a produzirem riquezas para o rei, que eles não queriam, e, de outro, o detentor de uma fé destrutiva. Acima dos dois pairava a lei, redigida do outro lado do oceano, que tinha a vã esperança de controlar a sanha de uns e de outros (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

---

<sup>53</sup> No livro *Missionários Capuchinhos – 1<sup>os</sup> na Bahia (1682 – 1892)*, consta que as populações sertanejas das regiões adjacentes acorriam ao frei Doroteu pelas suas “extraordinárias virtudes e pelo poder que tinha contra as infestações do maligno” (p. 58).

<sup>54</sup> Daniel Munduruku Monteiro Costa “possui graduação em Filosofia pela Universidade Salesiana de Lorena (1989). É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Indígena. É pós-doutor em Linguística com ênfase na Literatura Indígena, na Universidade Federal de São Carlos. É autor de 52 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores. É Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2006. Em 2013 recebeu a mesma condecoração na Ordem Grã-Cruz. É Diretor-Presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Recebeu diversos prêmios literários no Brasil e no exterior. É membro da Academia de Letras de Lorena.” (Texto retirado da apresentação do autor que consta em seu currículo na Plataforma Lattes. Link para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>)

Os missionários eram, portanto, legítimos representantes dessas leis e, frei Doroteu não foi diferente. Todavia, a historiografia frequentemente atribui a frei Doroteu o mérito de ter protegido os indígenas e ter defendido suas terras. Ele é por vezes mencionado, de maneira a justificar sua atuação, como uma figura ambígua que, a um só tempo, protegia o direito dos nativos às suas terras, mas também contribuiu para o etnocídio dos Xokó. Contudo, não há ambiguidade na atuação de frei Doroteu, assim também com relação aos demais religiosos que atuaram junto aos povos indígenas. Suas ações ocorreram em consonância com três aspectos, a saber: a formação religiosa que receberam; com a doutrina católica (que se coloca como a única religião verdadeira); e com o projeto colonizador europeu, cuja mentalidade dominadora permaneceu como prática no Império. Dito de outro modo, frei Doroteu de Loreto foi um autêntico representante do pensamento etnocêntrico que predominava nas nações europeias e que tinham os habitantes do Novo Mundo como selvagens a serem “civilizados”, mas apenas o suficiente para servir aos propósitos imperialistas.

Quando eu estava trabalhando na produção do documentário, em 2012, perguntei ao frei Enoque sobre a história de frei Doroteu e, na resposta, foram reveladas algumas características daquele missionário:

*A história de frei Doroteu não tem em nenhum livro, tem relatos, e na província [da Piedade]... aí a gente tem muita documentação de lá e de cá, não é? Cartas que ele escrevia dando satisfação ao seu superior e contando... é aí que a gente vê muitas cartas dele dizendo: ‘Olha, os índios são preguiçosos, são indolentes...’ Embora seja uma figura ambígua, ele teve claramente do lado dos índios... É preciso a gente levar em conta que ele era capuchinho, europeu, né?... Italiano de Loreto, portanto, já vinha com uma cultura de superioridade... branco... não estava preparado pra lidar com índios, né?... e aí, pra ele a Igreja era a pureza.<sup>55</sup>*

---

<sup>55</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

É possível perceber na fala atribuída por frei Enoque ao frei Doroteu – “os índios são preguiçosos, são indolentes...” – a reprodução do imaginário social sobre eles. A fala de frei Enoque tenta explicar a rigidez com que frei Doroteu atuou, que se mostra permeada pelo pensamento etnocêntrico. Este etnocentrismo estava presente tanto no que concerne à religiosidade, quanto à condução do cotidiano da aldeia, controlando os hábitos e costumes e impondo-lhes não apenas uma nova gama de valores, mas também uma forma de lidar com o tempo que lhes era estranha. Forma esta que não era conduzida pelo compasso da natureza, mas pela imposição do trabalho e pelo ritmo das rezas, sob a justificativa de lhes fazer o bem. Sobre isto, Perrone-Moisés (1992) afirma:

A catequese e a civilização são os princípios centrais de todo esse projeto, reafirmados ao longo de toda a colonização: justificam o próprio aldeamento, a localização das aldeias, as regras de repartição da mão-de-obra aldeada, tanto a administração jesuítica quanto a secular, escravização e o uso da força em alguns casos. Todo o projeto baseia-se na crença de que o que se oferece aos indígenas realmente representa um bem para eles. No século XVIII o valor máximo que até então era a salvação da alma será substituído pela ideia de felicidade inerente à vida civilizada e sujeita a leis positivas. De qualquer modo trata-se de trazer os índios àquilo que é considerado pelos europeus, como um bem maior (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 121).

Segundo a autora, a catequese e a vida civilizada são os eixos do processo colonizador. Neste sentido, sob esta ideia eurocêntrica, nas aldeias indígenas, como também em diversas partes do mundo onde ocorreu o fenômeno da colonização, houve a clara preocupação em deixar marcos, impor limites. Acerca do mundo colonizado, Fanon (1968) denuncia:

Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que efetuou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, que esmaga com suas pedras os lombos esfolados pelo chicote. Eis o mundo colonial. O indígena é um ser encurralado, o *apartheid* é apenas uma modalidade da compartimentalização do mundo colonial. A primeira coisa que o indígena aprende é a ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites (FANON, 1968, p. 39).

Nessa perspectiva, a estátua do general e do engenheiro podem ser comparadas à pintura do quadro do frei Doroteu, à igreja de São Pedro e ao cruzeiro que se encontram na aldeia. Configuram-se em marcos e marcas da colonização que controlou, encurralou, desterritorializou, apartou. Isto ficou bastante claro para mim, quando em 2012, ao fazermos uma tomada no alto da torre da igreja de São Pedro, Apolônio descreveu a forma como frei Doroteu vigiava seus antepassados.

*Estou aqui no coro da igreja da Ilha de São Pedro onde o missionário frei Doroteu de Loreto, último missionário que passou aqui nessa missão como diretor... era daqui, dessa janela, que ele controlava os parentes. Quando saía da sua casa pra visitar os parentes do outro lado da rua ele gritava: 'Pra onde vocês estão indo? Volte pras suas casas que isto não é hora de ninguém estar na casa de ninguém.'*<sup>56</sup>

É claramente uma forma de poder panóptico<sup>57</sup>, em que a Igreja representa muito mais do que uma edificação para fins religiosos, pois, além de ser um símbolo de poder, configurou-se num instrumento de controle e de vigilância. Este sistema foi, portanto, composto de mecanismos de controle econômico e cultural dos aldeados, além do silenciamento de suas crenças e saberes. Mais do que um diretor/administrador, frei Doroteu era, sobretudo, um frade capuchinho que, naquele momento, tinha a autoridade e a responsabilidade de propagar a fé cristã. Conforme lembra frei Enoque, frei Doroteu era

*[...] missionário da Propaganda Fide, diretamente ligado a Roma, não era subordinado ao governo brasileiro. Então se isso dava liberdade, um pouco, com relação às autoridades, dava muito compromisso pra*

---

<sup>56</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

<sup>57</sup> Faço alusão ao Panóptico, edificação que consiste numa torre de vigilância cuja arquitetura é pensada de maneira a proporcionar total visibilidade do entorno, sem que os vigiados necessariamente saibam quando estão sendo ou não vistos. A ideia que Michel Foucault enfatiza com esta alegoria é a de que as pessoas vigiadas são induzidas à sensação constante de visibilidade com relação a quem o vigia, o “que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2009, p. 191).

*passar a doutrina tal qual o catolicismo romano via, que era: Roma falou, tá falado, causa encerrada... Roma locuta, causa finita.*<sup>58</sup>

Ou seja, a colonização ocorreu, sobretudo, no nível epistêmico, posto que as ações empreendidas pelo projeto colonial buscaram desqualificar a forma de vida e visão de mundo dos povos colonizados, cujas percepções são claramente diferentes, mas, nem por isso, poderiam ser consideradas inferiores. Essa colonização, no nível epistêmico, está relacionada à colonialidade do saber, pois, segundo Quijano (2014, p. 807), “[...] *la perspectiva eurocêntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja*”<sup>59</sup>. Isto se dá pelo fato de que, devido ao processo colonizador, as sociedades que foram no passado colonizadas permanecem com o ranço do pensamento colonial, que faz com que ao vislumbrarem sua imagem projetada neste espelho eurocêntrico, a aceitem como natural, por não a perceberem como distorcida.

## **2.2 Esfarelando o barro, formando o xerém**

Assim como o barro depois de misturado é esfarelado formando o xerém, o povo Xokó passou por misturas e “esfarelamentos”. Da mesma forma, muitos povos indígenas do Nordeste foram alvos de políticas assimilacionistas e, como consequência de constantes expropriações de suas terras, dispersaram-se pela região resultando na identidade intercultural que possuem hoje, uma vez que as identidades são dinâmicas, trazem – ou levam – consigo os elementos que fizeram parte de sua composição. Isto ocorre especialmente nos casos de diásporas e situações conflituosas, resultantes de relações de poder assimétricas, “ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição” (SILVA, 2000, p. 87).

Diante disso, os povos indígenas buscam sempre formas de reinventar suas tradições, procurando maneiras de serem reconhecidos como tal pela sociedade não indígena, a mesma que lhes negou no passado o direito de

---

<sup>58</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

<sup>59</sup> “[...] a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete” (QUIJANO, 2014, p. 807).

preservarem seus próprios aspectos culturais. Sobre isto, eles são hoje constantemente cobrados, como afirma Barreto (2010):

Os índios são confrontados todo o tempo com as exigências dos grupos externos quanto a sua distintividade. Cocares de penas e saíotes de palha voltaram a ser usados em momentos especiais e quando são chamados para se apresentarem como grupo de espetáculo. Procuram atender, assim, às expectativas dos grupos externos. Como outros grupos sociais, os Xokó têm que utilizar a criatividade e a capacidade de adaptação, procurando novos caminhos para a sobrevivência (BARRETO, 2010, p. 66).

A autora comenta sobre a necessidade de adaptação e busca de novas formas de manutenção da identidade indígena. Dito de outro modo, seria o que afirmo ser a reinvenção de suas tradições, processo contínuo que ocorre desde o momento em que, implantando a política de aldeamentos, os portugueses passaram a promover uma sistemática destruição da cultura nativa, em seus diversos aspectos. Como coloca Munduruku (2013):

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados (MUNDURUKU, 2013, s/p).

Estes efeitos estão diretamente relacionados à ação missionária e colonizadora desenvolvida em terras brasileiras. No entanto, os povos indígenas, em geral, e os Xokó, especificamente, resistem criando e recriando símbolos de sua identidade étnica constantemente ameaçada.

### ***2.2.1 “... saíram na época da invasão ou foram expulsos porque se identificaram como índio.”: a diáspora Xokó***

Quando os Xokó foram expulsos das terras do antigo aldeamento se espalharam pela região, mas sempre com a esperança de um dia retornar. Permaneceu na terra um pequeno grupo de cinco ou seis famílias que ficaram trabalhando para o coronel João Porfírio de Britto, proibidos de se

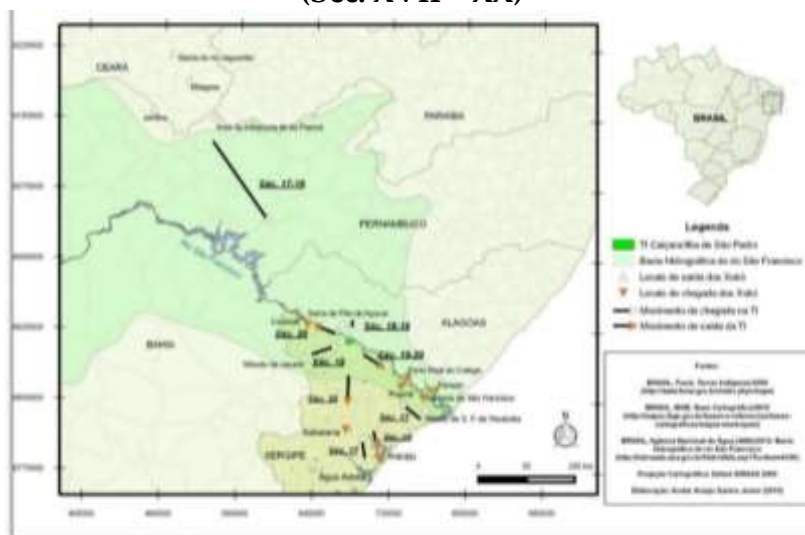
autoidentificar como indígenas. Este tipo de dispersão, na interpretação de Stuart Hall (2003), possui alguns elementos:

A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (HALL, 2003, p. 28).

Nessa perspectiva, foram muitas as diásporas – dispersões forçadas ocorridas a partir de processos colonizadores – tanto no Brasil quanto em diversos outros países. Contudo, enquanto na maior parte da América Latina os afrodescendentes são mais invisibilizados que os indígenas, no Brasil ocorreu o inverso. Tanto é que a primeira legislação que garantiu a abordagem da temática étnico-racial na educação básica (10.639/03) foi direcionada para a história e cultura africana e afro-brasileira. Só posteriormente foi criada uma lei complementar (11.645/08), acrescentando a temática indígena. Diante disso, há uma lacuna nos estudos sobre esta temática no que se refere ao Brasil, posto que existe uma vasta bibliografia sobre a diáspora africana, no entanto, não se observa o mesmo a respeito dos indígenas. Isso demonstra que há ainda uma certa invisibilidade acerca de tantas migrações forçadas, expulsões e dispersões de povos indígenas, que resultaram em diversos conflitos por terras. Nesse sentido, Tayassu (2013) afirma que os indígenas brasileiros são os novos sem-terra, mas são, sobretudo, os primeiros.

‘Índios’ ou ‘indígenas’ conformam os novos sem terra. Os sem terra gerados pelo sistema colonial no novo território em conquista. Essa nomenclatura representa um todo com um cheio e um vazio. Um universo sobre os descaracterizados, os desnaturalizados e os desapropriados de seus territórios sagrados, como também cada vez menos livres de viver como nômades e, segundo seus modos de vida, suas necessidades, seus rituais, suas práticas, suas tradições e saberes (TAYASSU, 2013, p. 173).

**Figura 7 - Mapa dos movimentos populacionais do Povo Xokó (Séc. XVII – XX)**



Fonte: SANTOS JÚNIOR, 2016.

Dessa forma, trazendo este pensamento para o caso dos Xokó, é sabido que a partir da diáspora ocorrida com o fim do aldeamento de São Pedro, uma parte deles seguiu para a outra margem do rio São Francisco, enquanto os que ficaram, posteriormente rebelaram-se, sendo expulsos violentamente das terras. Enquanto muitos fugiram (chegando a abrigar-se na aldeia dos Kariri em Alagoas) ou foram mortos em embates com jagunços armados que os perseguiram, outros usaram como tática a busca por seus direitos legais. Esse movimento diaspórico está representado na figura 7, onde é possível observar, dentro do cenário territorial do Nordeste, os movimentos de chegada e saída dos Xokó, perpassando os estados do Ceará, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, entre os séculos XVII e XX, período em que gradativamente passaram a ocorrer as extinções dos aldeamentos.

No processo de “mistura do barro” os Xokó de Sergipe mesclaram-se aos Kariri de Alagoas. Dessa mistura tem origem um novo xerém: os Kariri-Xocó, uma etnogênese surgida a partir da diáspora resultante da expropriação das terras indígenas. Este contato intercultural contribuiu para a reinvenção das tradições do povo Xokó, visto que foi nesta convivência que se tornou possível a manutenção de alguns aspectos culturais após a diáspora. Contudo,



nessa dinâmica de cruzamento de fronteiras identitárias, há também silenciamentos e negações, como ficou evidenciado nos diálogos tecidos com os entrevistados, em que praticamente todos negaram a influência de outros povos indígenas na reinvenção das tradições dos Xokó, exceto Ianara<sup>60</sup> (Figura 8), jovem Xokó que mencionou indícios da antiga querela entre os dois grupos, quando lhe perguntei sobre quando os Xokó voltaram a se autoidentificar como indígenas.

**Figura 8 – Ianara Apôlonio Rosa**



*Bom, existiam pessoas mais velhas na comunidade que sabiam dos Torés, sabiam das tradições, mas Frei Enoque também. Sobretudo foram também atrás de índios em outros cantos, índios Xokó que não estavam aqui, que foram embora, exatamente pelo motivo que eu lhe disse, saíram na época da invasão ou foram expulsos porque se identificaram como índio. Aí foram atrás dessas pessoas, para que eles passassem. Outros índios de outras aldeias? Eu creio que sim também. Os Kariri-Xocó, não sei se tiveram participação, não posso*

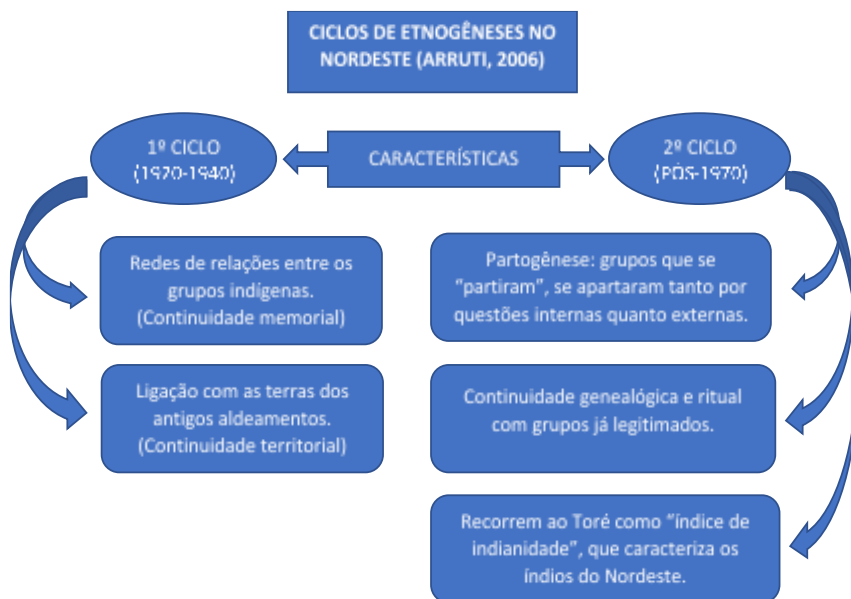
*afirmar isso, até porque existe um problema muito grande com essa questão dos Kariri-Xocó [risos]. Existe ainda um problema... eu não sei se existiu participação de outros índios, mas a questão foi essa as pessoas mais velhas da comunidade foi quem reavivou isso, nos mais novos até hoje.*

---

<sup>60</sup> Ianara Apôlonio Rosa nasceu em 1988, foi aluna da escola indígena, graduada e pós-graduada em História. Entrevista concedida à autora em 2017.

Nesse sentido, é preciso entender as identidades como um constante cruzamento de fronteiras, movimento que coloca em evidência sua instabilidade. Assim, as identidades étnicas estão sempre no limiar, no interstício, cruzando e permanecendo na fronteira. Dessa forma, a “possibilidade de ‘cruzar fronteiras’ e de ‘estar na fronteira’, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter ‘artificialmente’ imposto das identidades fixas [...].” (SILVA, 2000, p. 89). Portanto, todas as identidades são interculturais, pois, em última instância, o ser humano está sempre cruzando fronteiras, posto que as sociedades estão constantemente se redefinindo, se readequando, se reinventando, buscando formas novas e diversas de serem quem são. Desta maneira, não é legítimo, nem possível, exigir que as identidades sejam fixas e cristalizadas.

**Figura 9 - Características dos ciclos de etnogêneses do Nordeste**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Arruti (2006).

Nesta dinâmica, se desenvolveram no Nordeste ciclos de etnogêneses entre 1920 a 1940 e pós-1970, periodizados por José Maurício Arruti, que procurei melhor explicitar na figura 9. Estes ciclos, segundo o autor, acontecem com base nas redes estabelecidas entre os próprios grupos indígenas, e

destes com agentes externos, a saber: a Igreja, a academia e o Estado. Acredito ser possível afirmar que o segundo ciclo não se encerrou, posto que novos grupos estão a lutar pelo seu reconhecimento étnico e territorial, a exemplo dos Fulkaxó<sup>61</sup>, que recentemente instalaram-se no município de Pacatuba, em Sergipe. Nesta perspectiva, o povo Xokó faz parte do segundo ciclo de etnogêneses do Nordeste.

Diante da trajetória de diáspora de diversos povos, o protagonismo dos indígenas foi bastante presente, ora combatendo, ora negociando. Isso remete ao que Almeida (2012a) afirma ao analisar relações de conflitos e acordos entre grupos subalternizados e os demais agentes com os quais os indígenas interagiram, pois, como tática, muitos deles se misturaram com outros “grupos étnicos e sociais e incorporaram novas práticas culturais e políticas que souberam utilizar para amenizar perdas ou obter possíveis ganhos” (ALMEIDA, 2012, p. 157). Nesse contexto, a mistura dessas diversas argilas passou a demandar das autoridades novas formas de lidar com a questão indígena, já que, gradativamente, novos casos de etnogênese foram se consolidando, fazendo com que diversos grupos começassem a reivindicar seus direitos.

### **2.3 Passando o xerém na urupema**

Quando o xerém é passado na urupema, vira um pó mais refinado e mais fácil de ser misturado. De forma análoga, a diáspora indígena proporcionou contatos diversos que ajudaram a moldar uma nova identidade étnica. Diante dessa realidade, a redefinição dos critérios de identificação tornou-se fundamental, o que é bastante complexo, especialmente numa sociedade em que ainda se espera uma pureza étnica. A própria questão da língua é um aspecto que não pode ser usado como critério, visto que nenhuma língua permanece imutável e, no caso das línguas indígenas, temos ainda o problema das políticas indigenistas que repercutiram sobremaneira na perda de muitas línguas nativas. Sobre esta problemática, afirma French (2005):

---

<sup>61</sup> Em 20 de maio de 2017 o povo indígena Fulkaxó, etnogênese originária de três grupos étnicos (Fulniô, Kariri e Xocó), instalou-se nas terras da Fazenda Cadoz, no município de Pacatuba, estado de Sergipe.

As circunstâncias em torno da introdução da nova definição do 'índio' foram fatores e indicadores de novas possibilidades de identidade indígena, em especial no Nordeste. Com efeito, esta nova definição foi usada por antropólogos e advogados para defender o caso dos Xocó com a FUNAI e nos tribunais. No Nordeste, gerações de miscigenação deixaram poucos traços fenotípicos de 'indianidade' intactos, e gerações de restrições práticas e legais (incluindo a escravidão indígena) não deixaram traços das línguas indígenas, e legaram muito poucos exemplos de cultura material identificável (FRENCH, 2005, p. 76).

Nesta afirmação, a autora chama a atenção para o aspecto da descaracterização fenotípica, elemento tão cobrado pela sociedade não indígena, e que dificultou por muito tempo o reconhecimento de grupos étnicos. Esta dificuldade levou à uma política indigenista que passou a ter por base a elaboração de laudos de antropólogos como condição para o reconhecimento de terras indígenas e suas posteriores demarcações. O reconhecimento das terras dos Xokó foi um desses casos.

### ***2.3.1 “E aí começou a luta, vinha a polícia, vinha capanga, vinha, voltava e a gente aqui!”: Combates pela terra***

Ainda hoje é bastante recorrente a afirmação de que “há muita terra para pouco índio”. No entanto, este pensamento é decorrente – entre outros fatores de interesse econômico – do grande desconhecimento da sociedade não indígena acerca da progressiva expropriação das terras dos povos nativos ao longo da História. Esta problemática se configura num ponto crucial para a preservação de suas culturas, tendo em vista que a garantia de permanência na terra é um dos elementos principais para a manutenção de suas tradições. Isto é evidenciado ao se perceber que diversos povos que foram desterritorializados, a exemplo dos Xokó, perderam muitos de seus aspectos culturais, pois deixaram de ter referências ancestrais. Esses aspectos precisam ser comunicados, mas, mais do que isso, precisam ser problematizados, como destaca Werá (2017).

[...] Eu costumo dizer que na causa indígena, se pensarmos na grande reivindicação ao longo das décadas todas, que é a “Demarcação Já”, é o único povo que luta para uma coisa que vai beneficiar o mundo

inteiro. Uma terra demarcada não beneficia só aquela cultura. E uma terra demarcada não significa que aquela terra é daquela cultura. [...] Esse pensamento, essa ideia, é algo que só é possível comunicar a partir de uma relação mais ampla com a sociedade. Por isso os espaços de cultura, de educação, de troca de saberes para comunicar isso. Porque é algo que não dá para comunicar numa manifestação, numa passeata, numa batalha política. É algo que precisa ser compreendido mais profundamente (WERÁ, 2017, p. 30).

Esta é, portanto, uma querela antiga que, para ser compreendida, carece de um recuo temporal ao século XIX, quando essa problemática passou para a esfera do Ministério da Agricultura e Obras Públicas, no ano de 1861, o que aponta para a associação entre a política indigenista e questões agrárias. Almeida (2010) sinaliza para o fato de que o Regulamento das Missões de 1845 e a Lei de Terras de 1850, reafirmaram as diretrizes do Diretório Pombalino de 1755, em dois aspectos: incentivavam a proposta assimilacionista e continuavam garantindo o direito dos indígenas às terras coletivas enquanto eles não atingissem o chamado estado de civilização. Diante disso, aqueles considerados “misturados”, já não teriam mais direito de permanecer em terras de aldeias.

Nesse contexto, os povos nativos reagiram reivindicando direitos com base na identidade indígena construída no processo de colonização. Para eles, a completa integração à sociedade não indígena significava “o fim de um status jurídico-político específico, através do qual se distinguiam dos demais segmentos sociais e que, apesar dos limites, dava-lhes proteção e alguns direitos especiais, sobretudo à terra coletiva” (ALMEIDA, 2010, p. 153).

Assim, após a diáspora, começam os combates do povo Xokó pela reconquista de suas terras, perdidas com a extinção do antigo aldeamento da Ilha de São Pedro. Essa luta teve como primeiro capítulo emblemático, a ida a pé do cacique Inocêncio Pires, de Propriá a Salvador, em 1890. Numa segunda tentativa, em 1917, Inocêncio foi a Salvador, acompanhado de mais dois parentes e, de lá, seguiram para o Rio de Janeiro pedir ao Presidente da República a restituição das terras. Na tradição oral do grupo, consta que Inocêncio conseguiu os documentos comprobatórios dos títulos das terras,

emitidos por D. Pedro II<sup>62</sup>. No entanto, ao retornar com seus companheiros, foram ludibriados pelo coronel João Fernandes de Britto, que lhes recepcionou com “uma noite de festa e bebedeira grátis na cidade”, durante a qual, os títulos de terra foram “roubados e perdidos para sempre”. (MOTA, 2007, p. 64)

Nova tentativa de retorno ocorre na década de 1930, quando alguns indígenas tentaram retomar as terras, sendo expulsos e ameaçados. Após o fracasso desta empreitada, alguns se estabeleceram no Posto Indígena de Porto Real do Colégio, em Alagoas (MOTA, 2007). Outros se tornaram trabalhadores rurais, nas imediações da antiga missão de São Pedro, realidade bastante comum nos sertões no período da Primeira República, como explica Davis (2002):

Após o fim da ocupação ilegal de terras ermas em 1850, a maioria dos novos imigrantes no sertão tornaram-se apenas parceiros (meeiros) em fazendas de cultivo. Embora os sertões ainda fossem popularmente identificados com a pitoresca figura do vaqueiro nômade, a grande maioria da população em meados do século era de miseráveis fazendeiros, parceiros ou bóias-frias de subsistência. ‘Em meados do século XIX’, estima Lavine, ‘sem dúvida menos de 5% e provavelmente menos de 1% da população rural possuía terra. Esses pobres sertanejos, ao contrário dos escravos da zona da mata, eram nominalmente homens livres, mas o acesso a terra e água era tão frágil quanto a vida de um trabalhador confrontado pelos capangas de um proprietário de terras enfurecido. O mais poderoso fazendeiro em cada município rural tinha, de forma típica, a patente de ‘coronel’ na velha Guarda Nacional imperial, e o sistema de votação e violência das elites, originário das lavouras de cana-de-açúcar litorâneas que depois se espalhou para as fazendas, tornou-se conhecido como coronelismo (DAVIS, 2002, p. 398).

Davis (2002) aborda aqui a questão do ambiente violento e hostil em que se configurou o sertão, tendo de um lado os fazendeiros, e do outro, os meeiros. Esta querela arrasta-se até os dias atuais, visto que não cessam de

---

<sup>62</sup> Em viagem a Paulo Afonso, em 1859, D. Pedro II teria visitado as duas aldeias, de ambas as margens do rio São Francisco. Quando esteve entre os Kariri de Porto Real do Colégio, teria confirmado a posse das terras, de duas léguas de frente, por uma de fundo. Já com os Xokó, garantiu-lhes uma légua de frente por uma de fundo. (ÍNDIO: semente do Brasil. **A Defesa**. Propriá. n. 636. p. 3, nov. 1978.)

vir à tona sucessivos conflitos envolvendo situações relacionadas às terras indígenas, como também do Movimento Sem Terra (MST)<sup>63</sup>.

Esta luta histórica do povo Xokó teve um novo episódio na década de 1970 com a chegada de um novo religioso, o frei Enoque Salvador. Adepto da Teologia da Libertação, este frade tornou-se pároco do município de Porto da Folha, do qual faz parte a Ilha de São Pedro, passando a estabelecer contato direto com os trabalhadores ribeirinhos daquela região. Esta aproximação se deu num momento em que a Igreja Católica estava reformulando seu posicionamento com relação aos povos indígenas no Brasil (FRENCH, 2009). Foi nesse contexto que frei Enoque passou a pesquisar sobre os padres e as pessoas que viveram naquela região, tomando assim, conhecimento da história contada pelos trabalhadores daquelas terras sobre os maus tratos da família Britto, e sobre o frei Doroteu (FRENCH, 2006). Estas vivências serviram de inspiração para o estabelecimento das missões populares que passaram a acontecer em diversas localidades. Nesse sentido, no blog da Associação dos Missionários e Missionárias do Nordeste (AMINE), são explicitadas as características e o objetivo da atuação daqueles religiosos:

Apropriamo-nos da tradição antiga das Santas Missões, estruturando o trabalho a partir da novidade de nosso objetivo: estimular o nascimento das comunidades eclesiais de base, fortalecer as comunidades existentes, apoiar as organizações populares, suscitando os valores da cultura popular. Para nossa melhor capacitação, recolhemos a inspiração de alguns missionários, especialmente do Nordeste, do século 19. De muita ajuda foi o estudo do diretório das missões dos frades capuchinhos, bem como o jeito de missionar de frei Paulo Canicale, frei Doroteu de Loreto e Caetano de Messina.<sup>64</sup>

Assim, a atuação de frades como Doroteu de Loreto, inspirou religiosos e religiosas no Nordeste, por muitos anos, através das missões

---

<sup>63</sup> Para um maior aprofundamento sobre os conflitos agrários na região do alto sertão sergipano, conferir: TANEZINI, Theresa Cristina Zavaris. **Territórios em conflito no alto sertão Sergipano**. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

<sup>64</sup> Informação disponível em: <http://amine-missionarios.blogspot.com.br/2009/11/historia-da-associacao-dos-missionarios.html> Acesso em: 09 dez. 2017.

populares que se instalaram em Sergipe e em outras localidades do Nordeste, na década de 1970, sob a liderança de Frei Enoque Salvador de Melo e Frei Roberto Eufrásio de Oliveira. Estes frades, juntamente com outros, fundaram uma fraternidade no sertão sergipano, transitando pelos municípios de Poço Redondo, Porto da Folha e Canindé do São Francisco. Outro ator social importante naquele momento foi Dom José Brandão de Castro<sup>65</sup>, bispo da Diocese de Propriá que, juntamente com Frei Enoque, encampou a luta pela terra dos indígenas, sendo por conta disso, por vezes acusado de “marxista”.

Nesse contexto, frei Enoque passou a entrevistar antigos moradores da região, incentivando-os a lembrar dos relatos de seus pais sobre a história do povo daquela região. Em meio a essas entrevistas, surgiram relatos de que os mais antigos viviam sob a tutela do capuchinho Frei Doroteu, e de que seus avós foram expulsos da Ilha de São Pedro pela família Britto após a morte do frei (FRENCH, 2009). No mesmo período em que Dom José e Frei Enoque buscavam coletar evidências da legitimidade da posse das terras para os trabalhadores rurais, foi fundada a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP)<sup>66</sup>, da qual fez parte a pesquisadora sergipana Beatriz Góis Dantas. A partir daí tomou fôlego o estudo acerca da história dos povos indígenas da região.

Para tanto, foi bastante relevante o estudo realizado por Beatriz Dantas e o jurista Dalmo Dallari, que compuseram o livro *Terra dos Índios Xocó*, no qual foram publicados vários documentos decorrentes do levantamento documental realizado para comprovar, junto à Funai, a identidade indígena e o direito histórico dos Xokó sobre a Ilha de São Pedro.

---

<sup>65</sup> O bispo redentorista Dom José Brandão de Castro nasceu na cidade mineira de Rio Espera, no dia 24 de maio de 1919. Foi escolhido pelo Papa João XXIII para ser o primeiro bispo da Diocese de Propriá, em Sergipe, onde permaneceu de 1960 a 1987, atuando junto a camponeses, índios, sem-terra, pescadores e quilombolas. Permaneceu em Sergipe até o ano de 1987, quando já adoentado e esgotado, retornou para Minas Gerais, onde foi diagnosticado com a doença de Alzheimer e acabou por falecer em Curvelo (MG), em 1999. Disponível em: <http://www.a12.com/redentoristas/noticias/redentoristas/exposicao-conta-historia-de-bispo-redentorista-em-juiz-de-fora-mg> Acesso em: 26 nov. 2017.

<sup>66</sup> A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP) foi fundada no dia 20 de outubro de 1978, reunindo antropólogos, advogados, professores universitários e médicos. Teve como fundadores: Dalmo de Abreu Dallari, Lux Vidal e Manuela Carneiro da Cunha. Informações disponíveis em: <http://www.cpis.org.br/html/historia.html#1> Acesso em: 24 set. 2017.



Este estudo vem à tona em meio a um contexto delicado, que a própria autora relata:

[...] Realizado na primeira metade da década de setenta, num momento histórico em que a abertura de estradas (Transamazônica, Santarém-Cuiabá, Manaus-Boa Vista) ameaçava a sobrevivência de muitos grupos indígenas do Norte e do Centro Oeste, fechar-se em arquivos em busca de documentos históricos acerca de índios dados como extintos, poderia ser visto como atitude típica de reclusão à famosa “torre de marfim”. No entanto, a aparente inutilidade de um trabalho iniciado com interesses acadêmicos se desfaz quando, no movimento geral da sociedade, minorias lutam pelos seus direitos, luta que para os Xocó passa pelo reconhecimento de sua identidade étnica e de acesso às terras da antiga aldeia. Naquele momento, final da década de setenta, exigia-se documentos escritos dos que tinham sido desqualificados como índios por serem mestiços, comprovando a sua existência, aceno da possibilidade de restituição de direitos retirados na segunda metade do século XIX (DANTAS, 2016, p. 37).

Nesse contexto, foi também criada a Comissão Pró-Índio de Sergipe (CPI/SE), formada por antropólogos sergipanos, a exemplo de Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Hélia Barreto, dando ainda mais visibilidade e suporte à causa. Com o avanço da luta pela restituição dos direitos dos Xokó, ganhou destaque cada vez maior o bispo Dom José, cujo engajamento ajudava a legitimar a luta, como afirma French (2009, p. 57) “(...) *bringing to bear the authority that only a bishop in a fully Catholic setting can exercise.*”<sup>67</sup> Estas iniciativas marcam o que posso chamar de o momento em que aqueles ribeirinhos deixam de ser “os caboclos”, pois, ao recusarem uma posição de marginalidade e ambiguidade, buscam sua afirmação étnica e um novo posicionamento social. A atuação da Igreja mostrou-se relevante, pois conferia legitimidade e visibilidade, conforme analisa Arruti (2009):

Esse trabalho midiático, paralelo ao trabalho da memória/história, foi fundamental para que os litígios locais se instituísem publicamente como conflitos políticos. Por meio dele, as pejejas, violências, insubordinações e entreveros administrados, em geral, como assuntos pontuais, disputas duais, cuja racionalidade reduz-se à particularidade de cada situação, eram instituídos como epifenômenos do conflito

---

<sup>67</sup> “[...] trazendo como suporte a autoridade que só um bispo em ambiente totalmente católico poderia exercer.” (2009, p. 57, tradução da autora)

maior, geral, e trans-local (quase trans-histórico) da luta pela terra e, em última instância, da revolução social. Tais litígios, até então resolvidos no interior da institucionalidade local - que quase sempre se confundia com o aparato de poder pessoal ou familiar dos chefes políticos - eram assim, alçados ao lugar de problemas sociais que, por isso, transcendiam ou deviam transcender ao plano local, envolvendo também, além das outras comunidades rurais e cidades vizinhas, a sociedade organizada em geral (inclusive internacional), ganhando com isso, outras mediações políticas e institucionais. Foi essa capacidade de instituir o conflito local como fato moral, de extensão política, que viabilizou a continuidade e conseqüência das ações locais da equipe diocesana, assim como garantiu a integridade física de seus componentes (ARRUTI, 2009, s/p).

Com a instituição de redes e alianças, foi possível compor as articulações necessárias para alcançar os objetivos pretendidos. No jornal *Poratim*, de dezembro de 1979, citado por Mota (2005), D. José afirma: “A Igreja não poderia tomar outra posição, tanto mais que o documento de Puebla nos lembra que os índios da América Latina são os mais pobres dos pobres...” (MOTA, 2005, p. 95). Este posicionamento da Igreja enfrentou muitas críticas, sobre as quais a Diocese de Propriá procurou se justificar utilizando as orientações advindas de Roma:

O papa, na sua encíclica *Populorum Progressio*, declara peremptoriamente: ‘Se a terra é feita para oferecer a cada um os meios de subsistência e os instrumentos do progresso, todo homem tem direito, portanto, de nela encontrar o que lhe é necessário’ (A DEFESA, 1979, p. 1).

Esta articulação com membros da Igreja foi importante naquele momento inicial da luta; no entanto, se configurou numa “opção pelos pobres” que não deixou de ser colonizadora, já que a condição evangelizadora, como será visto, permaneceu no cotidiano dos índios. Em 1978, no aniversário da morte de Frei Doroteu, a Diocese de Propriá promoveu uma peregrinação saindo da paróquia de Porto da Folha à Ilha de São Pedro, primeira de muitas outras que se repetiram ao longo de anos. Este evento, que contou com a participação intensa dos Xokó, serviu a um só tempo como consolidação da

identidade indígena daquelas famílias, como também da devoção católica naquela localidade; foi a chamada Romaria<sup>68</sup> da Terra.

Na figura 10, são vistos trabalhadores rurais preparando-se para a romaria, saindo de Porto da Folha rumo à Ilha de São Pedro.

**Figura 10 - Romeiros em direção à Ilha de São Pedro (1978).**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo

No jornal *A Defesa*<sup>69</sup>, de 25 de novembro de 1978, é relatada a romaria e inclusive a “coincidência” de que, do outro lado do rio São Francisco, os Kariri-Xocó também fizeram uma romaria, por sua vez saindo do seu local

---

<sup>68</sup> Como passar dos anos, e com o resultado positivo para os Xokó, a Romaria da Terra foi direcionada para outras demandas sociais da região. Exemplo disso é que a Romaria de 1986 já não teve mais como destino a Ilha de São Pedro, mas sim o acampamento de trabalhadores sem terra, que se encontravam na fazenda Barra da Onça, em Poço Redondo.

<sup>69</sup> O jornal *A Defesa* de Propriá é um periódico criado em 1932, pelo Cônego Lauro de Souza Fraga, mas ganhou maior expressividade com a criação da Diocese de Propriá, em 1960, como também com a chegada de Dom José Brandão de Castro.

sagrado até as terras pelas quais lutavam naquela época<sup>70</sup>. Chegando lá, declararam: “Daqui a gente só sai morto”.

Naquele momento, os Xokó ainda moravam na Caiçara, terra próxima à Ilha, onde eram constantemente acuados pelos latifundiários locais, sendo ainda chamados de caboclos por toda a região. Não se pode olvidar que o grupo ainda se encontrava em processo de autorreconhecimento enquanto indígenas, após anos de silenciamento de sua identidade étnica, sendo, na prática, semelhantes em tudo aos demais trabalhadores ribeirinhos.

Neste mesmo ano, os Xokó resolveram cercar as terras da Ilha, para que o gado da família Britto, que para lá atravessava constantemente, não mais o fizesse. Como reação ao cercamento, vieram as ameaças do juiz Novaes, do município de Porto da Folha e da Polícia Federal. Por fim, após várias reuniões secretas entre as lideranças Xokó, do sindicato dos trabalhadores rurais e de membros da Igreja, foi decidida a ocupação da terra do antigo aldeamento, em nove de setembro de 1979. Contudo, a situação legal da posse da Ilha só foi regularizada em 1984. Sobre a retomada, Dona Zezé<sup>71</sup> (Figura 11), narrou suas lembranças:

---

<sup>70</sup> Era a Fazenda Modelo da CODEVASF. Esta área indígena foi delimitada como de posse indígena permanente através da Portaria n. 600 de 25 de novembro de 1991.

<sup>71</sup> Maria José Faustino nascida em 1949, é indígena Xokó e integrante do grupo Missionárias de Jesus no Meio dos Pobres. Entrevista concedida a autora em 2017.

**Figura 11 - Dona Zezé**



Fonte: Acervo da autora.

*O que eu lembro é que a luta começou, assim: a gente trabalhava como meeiros, e tinha os que se diziam donos, que eram os fazendeiros e tudo que eles queriam, para fazer, tinha que as pessoas fazer. Então, depois de certo tempo que aí todo mundo foi entendendo um pouco como eram as coisas e aí eles começaram a oprimir as pessoas, mandando trabalho... e quanto se trabalhava... porque o trabalho mais era o plantio de arroz, e aí nesse plantio de arroz todo mundo trabalhava, porque a maioria vivia de roça, de plantar arroz, de tudo. Eles quando era na época da safra de arroz, eles assim, tinha a partilha, aí das quatro partes, eles ficava com três, eu que trabalhava, só tinha direito a um. Aí o pessoal foi abrindo os olhos e vendo que a vida não era assim, viver só trabalhando pra os outros? Quando findava o ano quase que ninguém tinha mais nada, porque quando batia o arroz, o arroz ia todinho pra lá, pra fazenda deles e a gente ficava com a minoria. Então o pessoal foi vendo que estava sendo mesmo maltratado, aí resolveu partir pra outra. Eles proibiram, pegavam o gado deles colocava no plantio de arroz do povo, e aí o pessoal sofrendo... o pessoal que inclusive meus pais, que sofreram muito também. Eu sei que daí partiu pra... todo mundo era consciente, sabia que a terra não era deles, eles tinham tomado dos nossos antepassados, aí vamos partir pra outra. Já estava o movimento dessa reforma agrária, aí a gente agora vamos ocupar a terra. E eu sei que*

*no início veio vinte ou foi vinte e duas família, saíram de lá da Caiçara, vieram aqui pra ilha. A gente não morava mesmo diretamente na Caiçara, a gente caminhava muito pra lá, tudo que acontecia de festa, de tudo, a gente sempre ia na Caiçara. A gente morava mais no Belém, na fazenda Belém, que tinha a Caiçara e tinha a Belém que os terrenos era do mesmo dono, mais era pegado. Aí eu sei que nós viemos pra cá, tinha uma irmã, ela foi que enfrentou essa vinda dela pra cá, meus pais não era muito aceito, não aceitava bem, mais ela aí enfrentou. Depois que ela começou, aí meu pai veio, minha mãe, aí veio todo mundo. Só ficaram lá os que não queria perder a amizade deles, aí esses ficaram lá. E aí começou a luta, vinha a polícia, vinha capanga, vinha, voltava e a gente aqui! Era todo mundo acampado debaixo dos pés de quixabeira, juazeiro, essa casa aqui foi feita mas a gente vivia... a casa era uma quixabeira enorme, e ficamos um tempão até levantar o primeiro quarto, pra gente dormir, mas a gente já estava tão acostumado com o pé de pau, que até estranhou quando foi pra dentro da casa. Aí eu sei que a gente começou nesse vai e vem e até hoje a gente continua aqui. A gente sofreu um pouco, sofreu frio, mosquito, piolho de cobra, aqui tinha era muito na época aqui, mas ninguém saiu não. A única coisa que não aconteceu pra nós, graças a Deus, foi derramamento de sangue, mas as outras coisas tudo apareceu, né? Inclusive era polícia de choque, era a federal, era tudo. Uns vinha pra dar cobertura e outros vinha pra retirar, inclusive a polícia militar né... essa foi pesada.*

Para D. Zezé, ainda quando moravam na Caiçara, trabalhando nas terras dos fazendeiros, todos eles já tinham consciência de que eram, na verdade, os verdadeiros donos daquelas terras. Assim, a opressão sofrida os levou às táticas de resistência frente às estratégias dos fazendeiros que, por vezes, além de os ameaçar, soltavam o gado nas plantações de arroz. No entanto, as intimidações surtiam o efeito contrário, pois aqueles trabalhadores, estavam verdadeiramente dispostos a lutar pela terra, preferindo viver na Ilha abrigados sob as árvores, do que na Caiçara sob o jugo dos coronéis.

Após esta vitória, outra luta foi iniciada: a reconquista da Caiçara, cujas terras desde sempre eram também objetivo dos Xokó. Em um parecer expedido pelo representante da Funai, o advogado Romildo Carvalho, em 21

de novembro de 1979, quando das negociações junto ao governo do Estado, Augusto do Prado Franco<sup>72</sup>, consta:

Entretanto, podíamos dizer que os índios lutavam não só pela Ilha de São Pedro, como pela Caiçara.

O Governador repetiu que, não queria tomar uma decisão para depois surgirem novos problemas com aqueles índios.

Voltamos a dizer que, por esta razão, a nossa preocupação era de não nos precipitarmos na indicação das áreas e que o nosso desejo era justamente estabelecer, em definitivo as terras dos Xokó, pois, do contrário, se nos fixássemos apenas na Ilha de São Pedro, logicamente o problema continuaria na Caiçara. (CARVALHO, 1979, p. 1)

De fato, a posse da Ilha não cessou por completo o clima conflituoso, visto que o objetivo ainda não tinha sido alcançado de forma plena. Sobre isso, a antropóloga Delvair Melatti, que realizou extenso estudo para a elaboração do laudo encomendado pela Funai, sobre a questão da regularização da Caiçara, realiza uma crítica contundente à atuação deste órgão:

Discordamos da maneira como a FUNAI agiu e protelou na definição das terras dos Xokó. Se em 1979 tivesse encampado as duas áreas (Ilha e continente) pretendidas pelo grupo, tudo teria sido resolvida [sic] sem grandes conflitos e com menos dispêndio de recursos. Novamente perdeu a oportunidade de se mobilizar, quando João Brito vendeu a gleba Caiçara e o novo dono começou edificar casas [sic]. A FUNAI teria entrado com mandato judicial, impedindo esses atos. Somente agora que a situação está crítica e impropícia para ambos os lados, e o Governo tenta prosseguir na implantação da Reforma Agrária, a FUNAI atende aos apelos dos Xokó (MELATTI, 1985, p. 56).

Frente à evidente morosidade do governo e mais uma vez utilizando a tática da ocupação, os Xokó retomaram a Caiçara em 31 de agosto de 1987. A mobilização teve início a uma hora da madrugada, momento em que as mulheres começaram a arrumar as coisas para a saída das famílias. Os homens abriram valetas no caminho para dificultar a passagem de jagunços

---

<sup>72</sup> O mandato de referido governador se deu entre 15 de março de 1979 e 14 de maio de 1982. Augusto Franco era médico, empresário e filiado ao Partido Democrático Social (PDS), que sucedera a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do governo militar. (DANTAS, 2004)

ou policiais, enquanto outro grupo dirigiu-se à Funai para comunicar a empreitada. É marcante na tradição oral dos Xokó, as lembranças da violência que lhes foi infligida como reação dos fazendeiros locais, Jorge Pacheco, da família Britto e da polícia. Em um dos livros utilizado na escola da aldeia *Povo Xokó: histórias que marcaram nossa vida*, elaborado a partir de relatos de membros da própria comunidade, encontrei o seguinte registro:

Dois dias depois veio o administrador da Funai, dizendo que o pessoal ficasse despreocupado que não ia acontecer nada, e que já havia tomado algumas providências, porém, no decorrer de 20 minutos, a polícia chegou empurrando, batendo, chutando e mandando todo mundo deitar no chão. Então o pessoal começou a rezar e dizer que eles não iam sair 'nem que desse sangue no meio da perna'. Quando o Fazendeiro viu que ninguém saía, ele mandou se afastar e mandou a polícia atirar, mas com a fé que o pessoal tinha, ele não conseguiu atirar.

E mais uma vez fomos vítimas da violência praticada pelos fazendeiros invasores. No dia 01 de setembro do mesmo ano, com a cobertura do Juiz de Direito da Comarca de Porto da Folha, fomos barbaramente massacrados, pisados e chutados, fomos expulsos de nossa terra com os corações partidos de dores e mágoas (ALMEIDA; MASCARENHAS, 2000, p. 15).

Diante deste episódio a Diocese emitiu uma nota, assinada por D. José, denunciando e repudiando a retaliação sofrida pelos Xokó. Na nota, são detalhadas as arbitrariedades cometidas por policiais militares e jagunços, comandados por Jorge Pacheco, quais sejam: pessoas chutadas e pisadas; placas da Funai arrancadas e lançadas contra idosos; arrombamento da lancha "Estrela Dalva", da Funai, que era utilizada pelos indígenas, e a destruição da bandeira nacional que esta portava; saques de objetos pessoais; quebras de objetos de dentro das casas e, talvez a pior de todas as violências, uma criança de dois anos de idade chegou a ser jogada no fogo e outra, de três anos, foi atingida por uma panela de leite quente, ambas ficaram gravemente queimadas. O relato impactante deste fato, é finalizado com o seguinte comentário do "bispo vermelho":



Lamentável que tudo isso ocorra em período que se diz de “Democracia” e no momento em que o Sr. Governador<sup>73</sup> está em Roma pedindo a benção do Santo Padre João Paulo II.

Neste momento de trevas e do poder do latifúndio, queremos transmitir aos Índios Xokó nosso apoio e compromisso nessa hora difícil. É desolador que os Índios, verdadeiros donos das terras Caiçara, sejam considerados por grileiros e autoridades dessa “Nova República” como invasores. (A DEFESA, 1987, p. 3)

O episódio da expulsão violenta da Caiçara se fez presente também na experiência vivida por Seu Nenéu, quando o entrevistei para esta pesquisa:

*Na Caiçara foi pesado também, Caiçara foi pesado, pesado mermo. Pegamos aqui um cabra aqui de Alagoas, que disse que fazia questão mermo de comprar a briga pra ele, ameaçava a gente, ficava ali vizinho ameaçava, ameaçava o padre, que era Frei Enoque. Passava aí uns patos ele tinha lá uns guiné, pá! Atirava e dizia: “Ói!” [Gesto de atirar] Bem assim faço com a cabeça do padre do Xokó. Ele passava ameaçando a gente, sabe? Aí a gente fez a retomada lá também, nós fez a retomada lá, aí ficamos lá umas quarenta e oito horas, que nós tava lá, aí a FUNAI chegou. A FUNAI chegou na pessoa do delegado, chamou tudo pra se reunir. Desde quando a FUNAI veio, o Pacheco, que era um que se dizia ser o dono da terra, já tinha mobilizado de Canindé a Propriá, tudo de polícia pra vim despejar a gente. Aí o delegado da FUNAI dizia: “Ói, não se preocupe, que já passei em Porto da Folha, já fui em Aracaju, não se preocupe que vocês não vão sair daqui, não vem ninguém mexer com vocês, nem polícia, nem ninguém”. Tudo bem, tá certo. Aí rapaz, quando ele saiu, num deu dez minutos, a polícia chegou. Veio trezentos homem policial, trezentos policial de Aracaju, assim uma tarde, assim de terça feira de tarde, a coisa aí foi feia viu? Feia mesmo. Trezentos policial, mas chegaram, tinha outros índios de Alagoas que vieram ajudar a gente, outros índios de Palmeira dos Índios, botaram a bandeira na frente assim, respeitaram a bandeira? Respeitaram não, rasgaram e passaram por*

---

<sup>73</sup> O então governador do Estado era Antônio Carlos Valadares, cujo mandato tinha se iniciado há poucos meses, em 15 de março daquele ano. Foi responsável pela articulação, junto ao então presidente José Sarney para que João Alves Filho se tornasse ministro do Interior, ministério este que abarcava a Funai naquela época, o que ocorreu em agosto de 1987. (DANTAS, 2004)

*cima da bandeira chegaram até a rasgar a bandeira, pelotão de choque né? Eu tinha um menino que tava com pouco dia de nascido, negócio de três a quatro mês de nascido. O menino tava lá, eles entraram chutaram, nas casinha que tava lá os morador, botaram o morador pra fora, derramando leite, fizeram a maior bagunça, a polícia de choque né? Aí o Pacheco veio acompanhando também e uns dos capanga dele, com a corda amarrado e foi aquele movimento.*

Na narrativa de S. Nenéu, é possível perceber o clima de terror que se instalou, mas também a coragem que os movia, firmes que estavam em seus propósitos. São memórias que, apesar de traumáticas, não calaram e nem paralisaram os Xokó. Ao contrário, os impulsionaram ainda mais para a consecução de seu objetivo, pois, após este doloroso episódio, recorreram ao então procurador geral da República em Sergipe e também coordenador da Coordenadoria dos Direitos Humanos e Interesses Difusos do Ministério Público Federal, Evaldo Campos<sup>74</sup>. Este, após analisar o caso, deu entrada numa ação de reintegração de posse, em 18 de janeiro de 1988. No citado documento, após a apresentação de um vasto aparato teórico-documental sobre a questão indígena no Brasil, seguiu-se a defesa da causa dos Xokó e fundamentação da legalidade da posse da terra. No texto do processo, entre diversos argumentos levantados atestando a legitimidade da posse pelos indígenas, o procurador afirma:

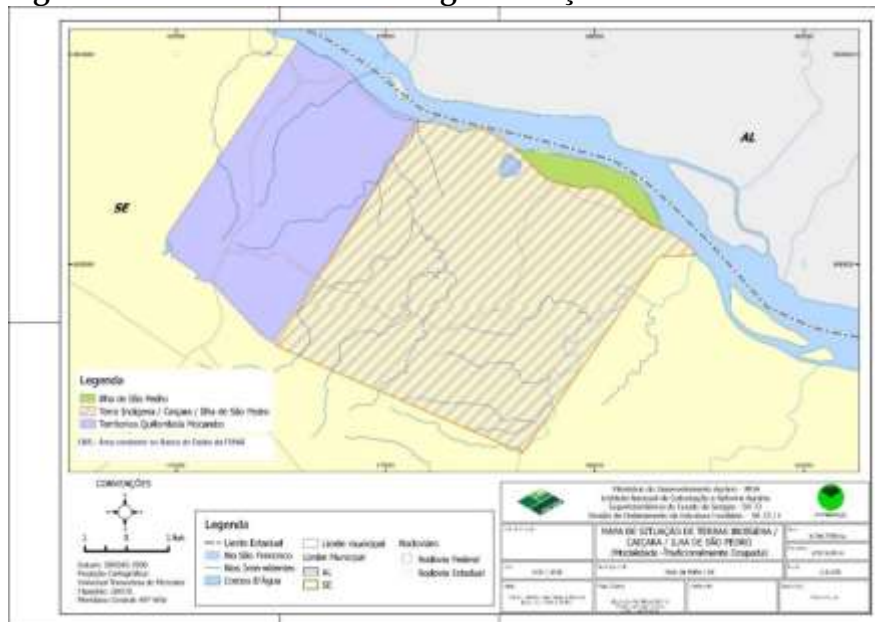
[...] Só aqueles em quem não há lugar para o mínimo de sensibilidade e respeito pelos verdadeiros donos da terra brasileira, aqueles que não se comovem com o genocídio praticado contra os primitivos habitantes, negam aos Xocó, e tantos outros, a condição de Índio, fazendo com que a terra que foi batizada de Santa Cruz, seja o calvário permanente de seus donos (BRASIL, 1988, p. 7).

---

<sup>74</sup> Evaldo Fernandes Campos é bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Foi Procurador da República, tendo atuado na Bahia, Alagoas, Santa Catarina e São Paulo, e Procurador Regional Eleitoral. Também foi Secretário de Assuntos Jurídicos da Prefeitura de Aracaju, vereador por Aracaju, Diretor Administrativo e Jurídico da Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Informações disponíveis em: <http://evaldocampos.adv.br/advogados> Acesso em: 04 out. 2017.

Somente em 24 de dezembro de 1991 a reintegração de posse foi concedida<sup>75</sup>, ocasião em que foi homologada a demarcação administrativa numa só unidade territorial, a Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro. No mapa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que consta na figura 12, é possível visualizar o território referente à Ilha de São Pedro, como também a Caiçara. Além disso, vê-se que vizinho às terras indígenas, encontra-se o território quilombola. Finalizam-se, desta forma, os combates pela terra; contudo, a partir daí, iniciam-se os embates pela memória.

**Figura 12 - Planta da Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro.**



Fonte: INCRA

<sup>75</sup> Decreto n. 401. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no Estado de Sergipe. Brasília, 24 dez. 1991.

**2.3.2 “Caboclo? Que que é isso? Chamava de caboclo... nós não somos caboclo, nós somos é índios! Porque nós temos uma história!”: Embates pela memória**

**Figura 13 - S. Raimundo, S. Cícero, Nenéu e Apolônio  
(17/12/2015).**



Fonte: Acervo da autora.

Percebi em minhas observações e conversas nos períodos em que permaneci na Ilha, que há um embate de memórias acerca de alguns aspectos da história dos Xokó que se apresentam com divergências, apropriações e ressignificações acerca de alguns episódios. Isto ficou bastante evidenciado quando participei, entre os dias 17 a 20 de dezembro de 2015, de um seminário organizado pelo frei Enoque. A programação se desenvolveu ao longo de quatro dias, em que o frade reuniu documentos escritos e audiovisuais, como também anciãos (Figura 13), para um “reavivamento” da memória do grupo, sendo também uma ocasião para que os mais jovens aprendessem a história da luta e conquista da terra.

A programação foi liderada pelo frei Enoque em todas as etapas, desde o planejamento até a execução. Segundo ele, o que se pretendia ali era cumprir *“uma missão das mais nobres: alertar os mais novos para que não deixem a cultura morrer, não deixem o ritual se acabar, não se embranqueçam!”*. Para tanto, a programação desenrolou-se da seguinte forma:

Na tarde do dia 17, quinta-feira, foi realizada uma roda de conversa, da qual participaram os anciãos: o então pajé, S. Raimundo, Dona Zezé, Zé Apolônio, entre outros. Sentados em roda, à sombra da Igreja de São Pedro, recordaram as lutas pela terra, os sofrimentos e perseguições, parentes já falecidos e as vitórias conquistadas. Foi bastante representativa a presença de S. Cícero, o mais antigo Xokó então vivo. Conhecido como Cícero de Aruanda, Cícero de Souza Santiago foi cacique dos Xokó que viviam com os Kariri-Xocó. Com muita dificuldade, no alto de seus 86 anos, deslocou-se de Porto Real do Colégio exclusivamente para, atendendo ao pedido de frei Enoque, compartilhar suas memórias com os participantes. Neto de Inocência Pires, S. Cícero representa um elo entre as duas aldeias. Em vários momentos riram muito, configurando-se num momento de confraternização. Lembro que ao final daquela tarde, quando S. Cícero se despedia dos parentes, ouvi algumas pessoas comentando: *“Acho que é a última vez que S. Cícero vem pra Ilha”*. De fato, o velho cacique faleceu no ano seguinte, sendo esta, portanto, sua despedida dos parentes Xokó.

Na sexta-feira, dia 18, a tarde foi livre, oportunidade em que pude conversar com o frade sobre os objetivos daquele momento, sendo também a ocasião em que ele me apresentou o seu acervo documental sobre a história dos Xokó. À noite, foram exibidos alguns vídeos do seu acervo, retratando momentos da luta, a exemplo do episódio da entrada na Caiçara, em 1992. Foi ocasião de muita emoção para os presentes, tanto os jovens quanto os anciãos, uns aprendendo, outros rememorando. Chamava a atenção, em alguns momentos, as reações dos que se viam nas imagens, rindo muito ao se verem ainda tão jovens.

Na manhã do dia 19, foi celebrada uma missa pelo frei Enoque, sobre a qual eu estava curiosíssima, pois ele havia dito que seria uma missa *“indígena”*. De fato, as missas celebradas na Igreja de São Pedro

(posteriormente participei de outras mais) são sempre sincréticas, representativas da interculturalidade vivenciada pelo grupo. São mesclados elementos da cultura indígena em momentos específicos do rito católico, a exemplo do uso do maracá ao invés do sino no momento da consagração, e dos torés em substituição a alguns cantos litúrgicos. Esta celebração teve ainda um significado a mais, pois foi a missa de um mês de falecimento de uma jovem chamada Érika, que morreu durante o parto. Momento de grande emoção que culminou, como sempre, com a dança do toré na nave central da Igreja. No mesmo dia, à noite, houve nova seção de exibição de vídeos, que eram projetados na parede da lateral da Igreja.

Àquela altura, eu e outra pesquisadora<sup>76</sup>, que também estava participando do evento, já tínhamos nos tornado “assistentes técnicas”, auxiliando na montagem dos equipamentos (caixa de som, data show, notebook, etc). Em vários momentos frei Enoque pedia para pausar a exibição para fazer comentários sobre as cenas, ou mesmo perguntas que motivavam a interação dos participantes. Em outros momentos, os participantes entoavam cantos da época da luta, tomados de muita emoção, pois a memória, como bem afirma Seixas (2001), possui “facetadas, funções e movimentos”. É, sem dúvida, um terreno de afetividades e sensibilidades.

O último momento do seminário foi uma assembleia, no dia 20, mais uma vez convocada pelo frei, cujo tema foi a retrospectiva da trajetória do grupo desde a retomada da Ilha. Todos foram convidados a participar do momento daquele domingo, mas poucos participaram, dentre eles os anciãos que se fizeram presentes na reunião da sexta-feira à tarde, e outros mais, como Girleno (ex-cacique) e Dona Enói, anciã que foi a primeira professora e também parteira da aldeia. Também compareceram alguns membros do conselho e, ao final, chegou também o cacique Bá. Nesta assembleia, pude perceber com mais profundidade o quanto a lida com a memória é um trabalho delicado e complexo, é tratar com o que é sensível, com o que as pessoas têm no seu íntimo e lhes é caro. Não é por acaso que a memória constantemente vem à tona na produção historiográfica, instigando análises sobre seu papel

---

<sup>76</sup> A pesquisadora é Jucimara Cavalcante, então mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe.

social. Isto se faz importante para a apreensão de que a memória é ressignificada conforme as experiências dos envolvidos. Sobre a memória, analisa Paul Ricoeur:

Três traços costumam ser ressaltados em favor do caráter essencialmente privado da memória. Primeiro, a memória parece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas. Não se pode transferir as lembranças de um para a memória do outro. Enquanto minha, a memória é um modelo de minhadade, de posseção privada, para todas as experiências vivenciadas pelo sujeito. Em seguida, o vínculo original da consciência com o passado parece residir na memória. Foi dito com Aristóteles, diz-se de novo mais enfaticamente com Santo Agostinho, a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; neste sentido, esse passado é meu passado. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa e, por esse viés, essa identidade cujas dificuldades e armadilhas enfrentamos acima. [...] Finalmente, em terceiro lugar, é à memória que está vinculado o sentido da orientação na passagem do tempo; orientação em mão dupla, do passado para o futuro, de trás para a frente, por assim dizer, segundo a flecha do tempo da mudança, mas também do futuro para o passado, segundo o movimento inverso de trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo. É sobre esses traços recolhidos pela experiência comum e a linguagem corriqueira que a tradição do olhar interior se construiu [...]. (RICOEUR, 2007, p. 107)

Esta afirmação de Ricoeur (2007) ajuda a compreender o embate de memórias que presenciei, quanto ao dia correto para a comemoração da festa da retomada. Foram rememorados diversos fatos referentes à história dos Xokó, a partir da reconquista da Ilha, especialmente os primeiros momentos em que eles tiveram que sobreviver sem casas e iniciar seu processo de organização enquanto grupo. Pude sentir profundamente naquele momento, a beleza e complexidade de lidar com o campo da memória, pois esta não se resume às lembranças, mas é “recriação da experiência” (CHIOZZINI; MESQUITA; TUMA, 2007). Assim, com o objetivo de privilegiar as narrativas emergidas naquele momento, segue um resumo das experiências vividas que vieram à tona naquela manhã de domingo, que avidamente procurei apreender entre rabiscos em meu diário de campo, debaixo do “pé-de-pau”, sobre os primeiros anos após o retorno à antiga terra das missões. O sonhado regresso após a diáspora.

Ao ocuparem a ilha, em nove de setembro de 1979, nada encontraram de pé, além da igreja de São Pedro. O antigo convento estava em ruínas, e os Xokó ficavam abrigados sob os “pés-de pau”, entre eles as tamarineiras que abundavam na Ilha, mas que começaram a cair, sendo substituídas por outras plantas. Viviam também sob as quixabeiras e depois em lonas, uma delas doada pela Funai. Alguns viveram assim por cerca de um ano, outros ficaram abrigados dentro da Igreja, uma parte atrás do altar, outros no coro. Depois os movimentos populares, em articulação com a Igreja, conseguiram a construção das primeiras casas.

Como viviam ainda sob ameaças, eles criaram uma espécie de sistema de monitoramento da Ilha, utilizando como guarita a torre da Igreja. Lá ficava Zé Apolônio de vigia, para tocar o sino caso algum estranho chegasse e, caso isso ocorresse, ao primeiro sinal, todos os homens prontamente se armavam com suas foices e se dirigiam para o centro da aldeia para saber do que se tratava.

Com o passar do tempo, chegou um momento em que regras de convivência foram sendo criadas. Como forma de proteger a comunidade, uma lista de pessoas indesejadas foi elaborada com cartolina e pregada na porta da Igreja. Eles lembram que só podia entrar na aldeia quem tivesse autorização e quando chegava alguém, as crianças já sabiam que deveriam se recolher, até terem certeza de que era seguro voltar a transitar na aldeia.

No começo não havia cacique nem pajé. A comunidade era organizada por um conselho de 10 homens, cuja formação foi motivada pelo frei Enoque, durante a 13ª Assembleia dos Índios do Nordeste<sup>77</sup>, ocorrida na Ilha de São Pedro, em 1979. Naquela ocasião, o frei percebeu que as outras nações indígenas tinham seus conselhos tribais, então ele indicou aqueles que possuíam mais liderança dentro da aldeia para compor o conselho e, posteriormente, a escolha dos membros foi acontecendo por meio de votação. Durante a vigência do conselho dos 10 homens, procuravam resolver os assuntos através do diálogo e da oração: quando ocorria algum problema, os conselheiros mandavam as mulheres se recolherem na Igreja para rezar, na intenção de que tudo se resolvesse da melhor forma. O primeiro cacique foi eleito somente em outubro de 1983, ou seja, quatro anos sem liderança única, infraestrutura, moradias...

Os indígenas sempre fazem referências saudosas a D. José, pelo seu engajamento, coragem, e por ter utilizado sua posição religiosa e social, para abrir portas para a divulgação da causa dos Xokó. Delvair Melatti relata que, durante o período em que esteve na Ilha realizando

---

<sup>77</sup> Estiveram presentes representantes das seguintes etnias: Nambikuara, Kaiabi, Bacairi, Xavante, Kayowá, Tapirapé, Rinbaktisa, Guarani, Iranxe, Kaimbé, Pataxó, Turká, Pankararu e Maxacali. (13ª Assembléia Indígena às margens do São Francisco. **A Defesa**. Propriá. n. 647. p. 4, out. 1979).



o relatório, Apolônio tinha sido convidado para participar, juntamente com o bispo, de um programa de rádio chamado “Comunidades em Debates”, na Rádio Cultura de Aracaju. No dia 20 de agosto de 1985, às 21 horas, toda a comunidade se reuniu embaixo das tamarineiras para escutar a fala do então cacique. Este episódio é representativo da influência de D. José e da relevância da aliança estabelecida entre os Xokó e o bispo, que também conseguia auxílio material para a comunidade, visto que as condições eram extremamente precárias. A comida ia chegando por meio da ajuda de parceiro, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), diversos setores da Igreja, sindicatos, estudantes e outros. Comida nunca faltou, além de roupas, calçados, cobertores e outros gêneros que se faziam necessários. As primeiras casas de taipa foram construídas por meio de um projeto da Diocese, na pessoa de D. José, o que foi um alento, pois no inverno muitos tinham que correr para a Igreja, já outros não iam com medo dela cair (DIÁRIO de campo, 2015).

Sobre esse período de grandes dificuldades, quando ainda não tinham casas, Jussara Apolônio dos Santos<sup>78</sup> (Figura 14), professora Xokó que atua na escola indígena, narrou suas experiências vividas:

**Figura 14 - Jussara Apolônio**



Fonte: Acervo da autora

---

<sup>78</sup> Jussara Apolônio nasceu em 1974, é pedagoga e atua no Ensino Fundamental, no Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro. Entrevista concedida a autora em 2017.

*Eu lembro muito bem que eu chorava muito, quando anoitecia, era muito escuro e aparecia muito inseto, aí eu lembro que eu comecei a dormir no meio da rua, não tinha nenhuma casa, só tinha a igreja. E depois com umas semanas aí eu lembro que meu pai me levou para dentro da igreja pra dormir, porque no período chovia muito e o pano não tinha como a gente se aparar por causa da chuva. E aí eu tive que ir para dentro da igreja. E outro momento assim que eu lembro, era um período que o meu pai, ele se afastava muito de casa e eu ficava perguntando pra onde ele ia e minha mãe ficava dizendo: “não, é porque ele tá em reunião, tá em discussão e não vai chegar agora”. Eu era muito apegada a ele. E também no período que vinha a polícia... são lembranças muito poucas de quando começou. Mas aí fui crescendo e a luta foi continuando. [...] Também o sofrimento que a gente tinha e os momentos que a polícia vinha, e o momento que meu pai também, ele chorava... às vezes ele me alisava e dizia que não sabia se a gente ia sobreviver. Então esses foram alguns momentos que eu lembro, que foram marcantes, momentos da história de quando cheguei aqui. Na hora de dormir e quando vinha a polícia. Esses eram os momentos. Momento de quando era para retomar, aí quando amanhecia o dia eu via todo mundo, como eu era pequena a gente não ficava muito curiosa, mas sabia que tinha alguma coisa, que a gente ia passar momento difícil. Aí eu sempre conversava com minha mãe e eu dizia: “E aí mãe, o que é que o pessoal tá indo pra lá?”... “Não minha filha, porque a gente não tem terra, a gente vai ter que lutar.” Então era esses momentos que eu via e os momentos de desespero, dos mais velhos chorando. Na hora o pessoal ficava muito reunido, debaixo desse pé de árvore, pedindo a Deus, ia pra dentro da igreja, se trancava. Então são poucas lembranças, mas eram umas lembranças muito ruins.*

**Figura 15 - A Igreja como moradia (1979)**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo

De fato, é possível observar na fotografia que retrata o período em que a Igreja serviu de moradia (Figura 15), mesmo estando repleta de escoras de madeira, pois o teto ameaçava desabar. Na fotografia, são vistos também alguns móveis, materiais de construção e, em primeiro plano, crianças que, assim como Jussara, vivenciaram com seus pais as adversidades daqueles primeiros momentos na Ilha.

É possível perceber que, de várias maneiras, os Xokó tiveram que lidar com o medo: medo da Igreja cair, medo de dormir ao relento, medo de faltar comida, mas, sobretudo, de represálias dos poderosos da região. Havia grande temor acerca do fazendeiro Jorge Pacheco por conta das ameaças, frente as quais eles empreendiam táticas de resistência: soltar o gado, queimar motores dos barcos etc. Além deste fazendeiro, ainda tinham que lidar com a família Britto, que soltavam seus bois na área da plantação de arroz dos Xokó. Sobre isto, eles narram um episódio em que prenderam o gado que tinha sido solto na plantação, desencadeando um conflito. Por conta disso, o juiz Novaes enviou à aldeia uma ordem determinando a soltura do gado<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> XOKÓ reagem a estragos em sua roça. **Porantim**, nov. 1983.

Observei que, após anos de repressão, pouco havia restado dos aspectos culturais do passado. No entanto, muitos outros foram reintroduzidos, ressignificados, impregnados de “uma função política de afirmação da diferença que garante a manutenção dos seus direitos como povos indígenas, incluindo o direito à terra” (BORGES, 2003, p. 47). Em meio aos relatos, surgiram muitos nomes, não somente dos inimigos – família Britto, Jorge Pacheco, Juiz Novaes, entre outros – mas também de uma gama de aliados: o sindicato dos trabalhadores rurais de Porto da Folha, outros sindicatos da região, estudantes e professores da UFS (Beatriz Góis Dantas, Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Hélia de Paula Barreto), uma religiosa missionária chamada Maria Amélia, a Diocese de Propriá através do bispo, frei Roberto e outros mais. Todavia, o nome de maior proeminência e recorrência, foi sem dúvida, o de frei Enoque.

Ao longo daqueles quatro dias intensos, houve também alguns momentos de tensão, pois as memórias das experiências vividas são singulares. Nesse sentido, um dos aspectos que ainda levanta polêmica, é a divergência acerca da data em que deve ser comemorada a Festa da Retomada. Para frei Enoque, a data correta seria oito de setembro, pois segundo ele, foi quando o grupo que saiu da Caiçara começou a chegar na Ilha, concluindo a chegada no amanhecer do dia nove. Contudo, há muitos anos a efeméride é celebrada no dia nove de setembro, data consolidada na memória coletiva como o dia da retomada.

Em outros momentos, as divergências giravam em torno de como alguns fatos se desenrolaram, ou mesmo sobre quem participou efetivamente deles. Assim, independentemente de como os fatos realmente aconteceram, um aspecto é incontestável: a profunda relação entre os Xokó e frei Enoque. Ora concordando com ele, ora divergindo, todos são unânimes em admitir que este religioso foi para eles o guia que lhes faltava, haja visto que no começo da luta, não tinham terra, nem liderança. Foi ele um dos principais responsáveis para reestruturação da identidade étnica dos Xokó, mesmo quando, ao orientá-los, interferia em sua cultura, direcionando de certa maneira, o que deveria ser lembrado. Todavia, como afirma Silva (2000), tanto o poder de definir a identidade, quanto o de marcar a diferença, estão em conexão com relações de poder, pois a identidade e a diferença não são

inocentes. Ocorre, nessa modelagem da memória/identidade, o que Paul Ricoeur chama de desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. Todavia, este desapossamento só ocorre quando há a convivência dos envolvidos (RICOEUR, 2007).

Na trajetória dos Xokó, o catolicismo é um elemento onipresente, posto que sua interferência na história dos indígenas é antiquíssima e extremamente efetiva, moldando sua memória/identidade. Exemplos disso estão nos relatos sobre frei Doroteu de Loreto e a maneira como as memórias sobre ele são apropriadas, inclusive para justificar a luta pela terra. Sobre isso, frei Enoque afirmou:

*E no quadro que foi pintado dele por frei Juvenal tá essa frase que resumia tudo, ele dizia: 'Essa terra pertence aos meus índios', não disse 'aos meus caboclos'.<sup>80</sup>*

Esta foi a explicação dada por frei Enoque sobre a inscrição que consta no quadro que retrata frei Doroteu, e que está pintado no interior da igreja da Ilha. Quanto a isto, o pajé Raimundo responde:

*Queira ou não queira ele [frei Doroteu] tinha que deixar esses dados dizendo 'A terra é dos meus caboclos'... mas o que que ele disse? Terra dos meus caboclos, mas então... ele massacrou também... [pausa] É dos meus caboclos... mas pra quê? Pra dar produção? Caboclo? Que que é isso? Chamava de caboclo... nós não somos caboclo, nós somos é índios! Porque nós temos uma história! Caboclo? Que que é isso? Caboclo? Nós somos é índios! Temos ói [mostrando o pulso] o sangue indígena.<sup>81</sup>*

A fala contestatória do pajé vai de encontro ao discurso do pensamento colonizador pois, como visto antes, durante a colonização e também posteriormente, tratou de desqualificá-los e invisibiliza-los, sob o pretexto da mestiçagem, para justificar a usurpação de suas terras. Portanto,

---

<sup>80</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

<sup>81</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

o próprio termo “caboclo” deve ser problematizado e desvinculado da imagem do indígena miscigenado, misturado, ou mesmo, “menos índio”. As apropriações de certos termos podem ser bastante danosas, pois engessam ideias que posteriormente podem ser de difícil desconstrução. Como afirma Silva (2000), essas proposições, ao serem pronunciadas, fazem com que algo se efetive, se realize. São, portanto, proposições performativas, a exemplo de frases bem conhecidas, como: ‘Eu vos declaro marido e mulher’, ou, ‘Declaro inaugurado este monumento’.

**Figura 16 - Quadro representando Frei Doroteu de Loreto e a urna funerária**



Fonte: Acervo da autora.

Neste sentido, a frase de frei Doroteu: “Essa terra é para os meus caboclos” (Figura 16), configura-se num claro exemplo de proposição performativa, cuja repetição constante acaba por se ligar à identidade. É na repetição que se encontra a força que este tipo de ato linguístico possui, no processo de produção da identidade (SILVA, 2000).

A utilização do termo “caboclo”, atribuída aos indígenas, tornou-se comum no Brasil. Segundo o antropólogo Mércio Pereira Gomes, o indígena sobrevivente, morador de aldeias próximas a vilas, é como que transformado em caboclo. É, desta forma, considerado e chamado pelas autoridades e pela população local (GOMES, 2012). Assim eram também chamados os nativos dominados pelas guerras que aceitavam as condições de paz. Davis (2002) traz ainda outro contexto de utilização do termo:

A Guerra de Canudos, como vimos, tornou-se uma macabra alegoria racial motivada pelo medo que as elites sentiam dos pobres nortistas, a quem denegriam como caboclos: uma casta racial fortemente marcada pela mistura de linhagem indígena com portuguesa e africana. Invocou-se muitas vezes a figura endemoninhada de Antônio Conselheiro para justificar a urgência da europeização [...] (DAVIS, 2002, p. 396).

Dessa forma, é possível perceber que, independentemente do contexto, “caboclo” surge como um termo pejorativo relacionado aos indígenas na história do Brasil, sendo veementemente rejeitado. A esse respeito, Mata (1989) reforça o significado de nomear os indígenas como caboclos, aspecto este decorrente do processo de extinção dos aldeamentos ocorrido no período imperial, com o objetivo de tornar as terras devolutas. Contudo, a autora avança nesta análise ao relacionar este termo com as ideias raciais vigentes no período:

O termo caboclo, que desde os tempos mais remotos até estudos antropológicos recentes revelou um caráter discriminador da sociedade colonizadora, passa a possuir uma característica evolucionista-assimilacionista. Se pensarmos o índio como etapa inicial do processo evolutivo, em seu estado selvagem, o caboclo seria um meio caminho entre o índio que já não pode ser e o branco que não quer ou não conseguirá ser. Produto da cultura ocidental, é pela mesma condenado ao desaparecimento por ‘leis naturais’, já que não está ‘apto’ a viver numa sociedade civilizada (MATA, 1989, p. 55-56).

O termo caboclo é, portanto, associado a uma conotação injuriosa que, segundo Mata (1989), é amplamente utilizada no Nordeste. Nesta região, muitos dos que são considerados caboclos são, na verdade, indígenas que tiveram suas identidades étnicas silenciadas, a exemplo dos Xokó, cuja luta

para retomada de suas terras teve início como uma luta trabalhista, e não como movimento indígena. Esta realidade se dá de forma diferente em outros contextos, mas preservando o teor pejorativo do termo, como apresenta Renk (2008), acerca dos caboclos da região sul. Sobre isso a autora afirma:

Hoje, conseguiram transformar o estigma caboclo em emblema, ou seja, há uma capacidade do grupo em usar valorativamente essa categoria de identificação. Esse processo ocorreu pela ação de mediadores do próprio grupo, com capital escolar e social, que têm poder de impor uma nova visão e divisão de mundo. De outro lado, pesquisadores voltaram o olhar a esse grupo, para escrever uma contrahistória, ou uma etnohistória, no qual o ponto de vista ênico teria espaço, ou seja, na qual o ponto de vista nativo pudesse ter o estatuto de paridade tal qual o colonizador (RENK, 2008, p. 18).

Enquanto no contexto da região sul a utilização do termo foi ressignificada na atualidade, no Nordeste, continua a ser rejeitada. Quanto aos indígenas sergipanos, houve um reforço à sua utilização que está relacionada à própria ação missionária estabelecida na Ilha de São Pedro. Nesse sentido, ao dialogar com lanara sobre a tradição oral que chegou até ela sobre a luta do seu povo pela terra, a jovem Xokó fez referência à problemática referente à proibição do autorreconhecimento dos “caboclos” como indígenas:

*Eles eram conhecidos pelo baixo São Francisco como caboclos. Diziam que é porque é uma denominação que foi pregada aos índios do Nordeste. Aqui em Sergipe, eu vou falar de Sergipe, porque eles começaram a dizer: “Não existe mais caboclo não, existe é mestiço junto à população”. Depois disseram: “Não é mestiço não, é caboclo”, pra desfazer o índio. Porque tirando o índio de tempo, as terras não teriam dono, seriam terras devolutas. Então foi assim que eles fizeram, disseram que se é caboclo, não é índio, então se não é índio, então porque estão com terra? Só quem tinha direito é quem fosse índio que tinha direito às terras, então os Xokó eram conhecidos como caboclos, porque não era, não era autorizado que nenhum Xokó abrisse a boca para dizer “Não, eu sou Xokó!”. “Eu sou descendente do povo tal e tal”, não podia dizer isso, que se dissesse isso era expulso. Existia vários casos de Xokó que foram expulsos por dizerem que era caboclo...que era Xokó e foram expulsos.*



Ao narrar a saga de seus ancestrais, lanara evidencia um aspecto que se tornou comum às populações indígenas do Nordeste: a invisibilidade. Percebo que, de várias formas, a sociedade não indígena tentou tornar os povos originários “invisíveis”; exemplo disto é que muitas obras sobre povos indígenas não trazem em suas listagens nem os Xokó nem os Kariri-Xokó. Estes são representados como mestiços, caboclos, remanescentes... tudo, menos indígenas. Esta invisibilidade deve-se a toda uma trajetória de tentativas de integração e assimilacionismo por parte de diversos governos brasileiros, e suas desastrosas políticas indigenistas. Sobre isto, comenta Mota (2005):

Excluídos de tantas formas e por tantos anos dos supostos benefícios advindos do processo civilizatório na região, e depois co-partícipes, junto com as populações ribeirinhas, das consequências nefastas da construção de cinco hidrelétricas no rio [São Francisco], os Xocó e Kariri-Xocó não podem ser também excluídos da história do mesmo. Há que se testemunhar e apreciar a presença desses grupos, com suas características próprias herdadas de seu passado nativo e do próprio sistema de integração forçada à sociedade nacional. Um dos traços marcantes da existência atual dessas duas comunidades indígenas é sua luta constante não só para permanecerem em terras banhadas pelo velho Opará<sup>82</sup>, como para continuarem sendo ‘índios’, não simplesmente ‘remanescentes’, mas sobreviventes de povos nativos em toda a extensão do grande rio, e também não somente como ‘pré-históricos’, mas pré-invasão europeia neste continente (MOTA, 2005, p. 92).

Mestiços, caboclos, remanescentes... analisando o histórico de contato entre europeus e os povos originários, acredito que os indígenas atuais são, sobretudo, sobreviventes. São muitas vezes chamados de sociedades “pré-cabralinas”, mas, por que Cabral ainda como referência? São, acima de tudo, povos nativos de Abya Ayala, com histórias e referências próprias. Questões como esta demonstram o quanto ainda é preciso decolonizar a História, pois, em grande medida, vivemos ainda num mundo de pensamento colonizado.

---

<sup>82</sup> Opará é uma das formas pelas quais o Rio São Francisco é chamado pelos povos indígenas que habitam suas margens. Segundo Vanessa Brasil, “assim o chamaram, encantados que estavam com a sua imensidão. Opará! Rio-Mar!” (BRASIL, 2005, p. 23)

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina\*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1968, p. 29).

Diante desta afirmação de Fanon, não há como não lembrar da fala da apresentadora Fabélia Oliveira, em janeiro de 2017, ao declarar que índio, para ser “original”, deveria morrer de tétano, malária e de parto<sup>83</sup>. Ou seja, este “outro”, que incomoda e é indesejado, não pode gozar das mesmas benesses que a sociedade “civilizada”, também conhecida como sociedade “envolvente”. Este termo, tão utilizado na literatura sobre a temática indígena, está longe de significar que o lugar dos povos originários é dentro dela. O indígena, assim como o quilombola, o cigano, o homossexual, é o outro que não se quer por perto, é aquele que, no passado, se quis integrar para que deixasse de existir, mas que, assim como no passado, ainda hoje é indesejado. É o empecilho ao desenvolvimento, ao progresso, é a face da história brasileira que se quer esconder, mas teima em se fazer presente, incomodar e resistir. Estas minorias sociais resistem, pois entendem que, ao contrário do que sempre foi ensinado, o sangue que corre nas veias de todos os seres humanos é da mesma cor, e esta descoberta assusta o colonizador, acostumado com a dominação. É emblemática, sobre isto, a retrospectiva do líder indígena Kaká Werá:

Desde a época das capitânicas hereditárias que nenhum governo se interessa em alguma ação que dê liberdade, autonomia,

---

<sup>83</sup> Na abertura do programa “Sucesso no Campo” do dia oito de janeiro de 2017, da TV Record do estado de Goiás, a apresentadora Fabélia Oliveira expressou sua indignação com o samba-enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense (RJ), cujo tema é “Xingu, o Clamor que Vem da Floresta!”. A música enaltece a luta dos povos indígenas para resistir ao avanço do agronegócio, em especial na região do Xingu. Em sua fala, a apresentadora desafiou os compositores, questionando: “Que conhecimento eles têm para falar do homem do campo?” Em seguida, continuou seu discurso atacando os indígenas, exceto aqueles que ela chamou de “originais”, que para ela são os que não comem “comida de geladeira” e que se tratam exclusivamente com os pajés, e não com remédios.

reconhecimento, cidadania e dignidade ao índio. A história está aí, infelizmente, para mostrar isso. Na Colônia fomos caçados. No Império, José de Bonifácio nos classificou como bons “autômatos da civilização”. Na Velha República fomos destituídos de valor social e cultural. No regime militar tentaram ‘integrar’ nos desintegrando. Houve uma sensibilização maior dos governos Fernando Henrique e Lula, mas sem cumprimento de muitos acordos e propostas importantes estabelecidas pelos próprios governos, como a questão das homologações das terras, por exemplo. E agora a relação retrocedeu de um modo incrível. O governo Dilma investe bilhões em subsídios para os latifundiários, que por sua vez, incomodados com os índios, querem impor ao governo o poder de decidir sobre destino e demarcação dos povos, que recebem somente promessas (WERÁ, 2017, p. 69).

O autor faz um breve resumo da questão indígena ao longo da história do Brasil, atestando o descaso com que estes povos foram vistos e tratados. Esta situação, como é sabido, arrasta-se até o presente. Não são poucos os casos de conflitos envolvendo a demarcação e posse de terras indígenas no Brasil. De certa maneira, não é demais afirmar que os Xokó se encontram hoje numa boa condição, em comparação com a situação de tantos outros povos. Contudo, essas conquistas, de modo algum, podem ser entendidas como mera beneficência das autoridades governamentais, pois são resultado de uma trajetória de lutas que continua hoje, na busca pelo atendimento de novas demandas, próprias da contemporaneidade. Conquistada a terra, os Xokó seguem se reinventando, com vistas à preservação de sua memória/identidade.

## CAPÍTULO 3

### UMEDECENDO E MODELANDO O BARRO: o Povo Xokó e suas práticas educativas

---

*Com os dedos e com o auxílio de um pedaço de cabaça (coité), a artesã vai esculpindo a forma desejada, utilizando também os dedos e punhos para empurrar e socar. [...] Os formatos vão sendo dados e os variados objetos são confeccionados.*

(BARRETO, 2010)

Nesta etapa, identifico como se deu a elaboração das práticas educativas dos Xokó, a saber, seus rituais e celebrações. Estas podem ser compreendidas, pelas lentes da pedagogia decolonial, como táticas, práticas e metodologias de luta, rebeldia, organização e ação. Para abordá-las, recorro aos movimentos de umedecer e modelar o barro como análogos ao processo de reelaboração cultural dos Xokó, de volta aos rituais ancestrais e do seu reconhecimento enquanto indígenas pelas autoridades e pelos demais povos. Nesse processo, o barro é empurrado, socado e esculpido, dando origem às peças de cerâmica que, posteriormente, serão colocadas para secar.

#### 3.1 Umedecer e modelar

Falar em educação, ou melhor, processo educativo, é trazer à tona diversos aspectos que vão muito além da ideia que normalmente emerge, e que toma por base apenas a educação escolar. Entre o povo Xokó, percebi que a transmissão de valores e normas – principalmente quando se trata de um grupo que precisa constantemente reafirmar sua identidade – é uma ação que se faz presente no cotidiano através de determinadas práticas, sobre as quais Barreto (2010) faz referência:

Mas, apesar de pouco conhecerem do seu passado como grupo indígena, reagruparam-se em torno dos restos de uma memória, quase sempre de violência, reassumindo uma identidade perdida. Para tanto, um dos caminhos foi a busca e revalorização de alguns elementos culturais ainda presentes, como o Toré, a produção cerâmica, e, mais recentemente, o ritual do Ouricuri. Esses elementos os tornam

culturalmente diferenciados e identificados com os grupos nativos (BARRETO, 2010, p. 47-48).

Como já visto na seção anterior, diversas situações contribuíram para que esses elementos culturais dos Xokó fossem perdidos ou silenciados, dentre eles a catequização e a espoliação das terras, ambas ligadas à atuação missionária, interpretada por Mota (2005) de maneira ambígua, a exemplo de sua afirmação sobre o legado de frei Doroteu:

Frei Dorotheo certamente foi um personagem contraditório, em termos de sua relação com a comunidade indígena, sob sua proteção e controle. Por um lado, fazia declarações que até hoje fazem parte do acervo mitológico dos Xocó: *'a terra é para os meus caboclos'*. Por outro, era adepto da visão missionária da evangelização como imposição dos valores europeus. Proibiu, portanto, que "seus" caboclos celebrassem seus próprios sistemas de crença, banindo o ritual do Ouricuri, que era o cerne da simbologia étnica. No entanto, enquanto Frei Dorotheo viveu com os índios, eles permaneceram razoavelmente tranquilos e a salvo na ilha de São Pedro. Assim, que o frade morreu, intensificou-se a perseguição por parte de fazendeiros locais que queriam as terras, resultando na tomada violenta pelo coronel João Fernandes de Britto, em 1898 (MOTA, 2005, p. 94).

A proibição de suas manifestações tradicionais demonstra que o processo de catequização implantado pelos religiosos que vieram para o Brasil não respeitou a perspectiva religiosa dos povos que aqui viviam, e assim o é, ainda hoje. Basta considerarmos que não deixaram de existir igrejas nas aldeias. Contudo, em detrimento das proibições e punições do passado, atualmente subsistem paralelamente dois sistemas de crenças, em boa parte dos povos nativos que passaram por processos de catequese: o católico e o indígena. Os indígenas seguem, portanto, estabelecendo, reinventando e ressignificando as suas cosmovisões, adequando-as numa perspectiva religiosa intercultural. Nesse sentido, Geertz (2008) explica como se organiza a perspectiva religiosa:

A perspectiva religiosa repousa justamente nesse sentido do "verdadeiramente real" e as atividades simbólicas da religião como sistema cultural se devotam a produzi-lo, intensifica-lo e, tanto quanto possível, torna-lo inviolável pelas revelações discordantes da experiência secular. Mais uma vez, a essência da ação religiosa

constitui, de um ponto de vista analítico, imbuir um certo complexo específico de símbolos – da metafísica que formulam e do estilo de vida que recomendam – de uma autoridade persuasiva (GEERTZ, 2008, p. 82).

Neste sentido, mais do que invenções, ocorrem entre os Xokó constantes reinvenções das tradições, através de práticas rituais e simbólicas, que são também educativas, posto que ensinam e preservam a cultura do grupo, consolidando valores e normas de comportamento. Para tanto, algumas referências se fizeram importantes para a sua composição identitária, a exemplo dos cemitérios. O primeiro deles, e mais antigo, é o chamado “Cemitério dos Caboclos”, que fica na Caiçara, que remonta ao tempo em que os Xokó lá moravam. Foi nesse cemitério que o pajé Raimundo Xokó foi sepultado, desejo que ele havia manifestado por entender ser este o verdadeiro cemitério do seu povo. Além deste, há o cemitério da Ilha, próximo à Igreja, que foi construído no tempo das missões, onde foram enterrados os restos mortais de frei Doroteu em 1980, ocasião retratada na Figura 17. Nesta fotografia, frei Enoque se encontra na entrada do cemitério, conduzindo os fiéis para a cerimônia de sepultamento dos restos mortais de frei Doroteu, que estavam anteriormente em Piaçabuçu, Alagoas.

**Figura 17 - Cemitério da Ilha que data de 1893.**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo.

Outro aspecto relevante é a produção de cerâmica. Quando em visita à Ilha em 1985, Delvair Melatti registra em seu relatório que, naquele momento, a produção de vasilhas de barro era a única fonte de renda dos Xokó. Esta atividade encontrava-se bastante prejudicada, pelo fato de o barro local não ser apropriado, e a matéria-prima ideal se encontrar na Caiçara, terra que ainda se encontrava em litígio. Por conta disso, algumas pessoas coletavam barro em Alagoas, dificuldades que fizeram com que muitas mulheres que exerciam esta atividade deixassem, gradativamente, de desenvolvê-la. Na década de 1980, a cerâmica Xokó abastecia as feiras de Porto da Folha, de Pão de Açúcar e de Belo Monte, em Alagoas. As peças eram transportadas em um barco que havia sido comprado pela Funai, utilizado também para o transporte de pessoas que necessitassem se deslocar para outras localidades. Atualmente, só duas mulheres na aldeia produzem peças de cerâmica, mas apenas por encomenda, tendo em vista que, atualmente, não há mais a demanda por esses utensílios, como havia no passado (Figura 18).

**Figura 18 - Peças de cerâmica Xokó.**



Fonte: Melatti, 1985.

Na década de 1980, um elemento que se fez presente em momentos celebrativos, foram as dramatizações encenadas pelos Xokó. Em matéria do jornal *A Defesa*, de 1984, consta que em meio à tradicional Romaria Diocesana daquele ano, à noite, foram apresentadas peças de teatro, reisado e cantorias. Nesta ocasião, os Xokó encenaram o ato oficial de regularização da terra. Segundo o redator, foi uma encenação excelente<sup>84</sup> (Figura 19).

**Figura 19 - Encenação teatral nas ruínas do convento (1984).**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo.

Assim, após pontuar alguns elementos que fizeram/fazem parte da trajetória dos Xokó, me deterei em três aspectos que são seus atuais pilares culturais: o Toré, o Ouricuri e a Festa da Retomada. Considero esses pilares práticas educativas que se configuram em agentes de transmissão de valores e normas, por meio da repetição, (re)criando pontes entre o passado e o presente.

Este estabelecimento de pontes e a necessidade de atualização do passado, são características das sociedades tradicionais que trazem em seu bojo diversos simbolismos. Através dos rituais e repetições, esses grupos

---

<sup>84</sup> ABERTURA do jubileu de prata da Diocese de Propriá. **A Defesa**. Propriá. n. 705. p. 1, out. 1984.



ligam-se ao divino, gerando a imitação, e, portanto, a reatualização da cosmogonia, ou seja, suas formas de explicar o mundo (ELIADE, 1992a).

### **3.1.1 “A gente não ensina a dança do Toré, nem mesmo os pais, é uma coisa natural...”: O Toré**

Entre as práticas educativas dos Xokó, destaco inicialmente o Toré. Em minhas experiências vividas junto a eles, percebi que este termo é utilizado para designar tanto o ato de dançar o Toré, quanto as músicas utilizadas durante os momentos desta dança, que são sempre acompanhadas do som do maracá. Inserido no ritual do Ouricuri, mas também presente fora dele, o Toré configura-se num misto de dança, brincadeira e manifestação mística, considerado pelos Xokó como uma de suas principais manifestações culturais. Sobre a relação entre o Toré e o ritual sagrado, explica Matos (2005b):

Há dois momentos, por vezes separados e outras vezes sincrônicos, para a apresentação de um toré: durante a obrigação religiosa do ouricuri, e como brincadeira, ou folguedo. Esta segunda versão é a que se pode apresentar aos não-indígenas. Estas diferentes modalidades de toré contêm e apresentam as concepções que os índios têm sobre sua vida, tanto religiosa como profana, mas mais ainda sobre o que significa ‘tradição indígena’, pois o toré faz parte deste corpo de tradição (MATOS, 2005b, p. 174).

Característico dos indígenas do Nordeste, o Toré é uma tradição delimitadora de seus praticantes, como membros de um grupo social. É uma tradição sagrada, mobilizadora de sentimentos e noções identitárias. Remete, como afirma Grünwald (2005, p. 13) “não apenas a um sistema cosmológico dividido pelo grupo, como é, em si, um rito, ou, o rito através do qual sua experiência primeira com o sagrado se consolida”. O Toré é, a um só tempo, elemento catalizador do grupo, como também elemento de distinção frente à comunidade não indígena e a outros grupos étnicos.

O Toré pode ser considerado produto de constantes reinvenções dos povos originários, visto que, nos aldeamentos missionários eram reunidas várias etnias, proporcionando assim embates, mas também reelaborações culturais. Nesse sentido, o Toré Xokó vem sendo perpetuado e reinventado

constantemente, pois no passado foi uma manifestação proibida pelos missionários. Assim, quando os Xokó voltaram para suas terras após a diáspora, trataram de reavivar o Toré, a partir dos resquícios de memória dos mais antigos, como também através de contatos com outros grupos indígenas, entre eles, os Kariri-Xocó (MOTA, 2005). Sobre a presença do Toré no cotidiano da aldeia, Ângela<sup>85</sup> (Figura 20) que é professora indígena, compartilhou comigo sua experiência vivenciada acerca desse aspecto da cultura de seu povo:

*Sempre ficou alguém que pudesse ensinar. Tinha uma pessoa sempre que já sabia, mas não podia falar. Mas depois que vieram pra cá, aí tinha essa pessoa que ficou passando aos outros e foi reavivando. Aí pronto, até os dias atuais a gente nem precisa mais dizer ao pequenininho, como é que se dança o Toré, é uma forma natural que se dança mesmo aqui e no ritual, e aí não precisa mais ter que ensinar a dança do Toré. É preciso ensinar a história como e porque a gente está aqui hoje, isso sim é na escola. Aí eu puxo para o lado da escola, a escola procura fazer isso. Mas a dança do Toré mesmo, é a vivência da comunidade, a gente não ensina a dança do Toré, nem mesmo os pais, é uma coisa natural...*

---

<sup>85</sup> Ângela Apolônio Rosa Lima nasceu em 1977, é atualmente a diretora do Colégio Indígena “Dom José Brandão de Castro”. É pedagoga e especialista em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica.

**Figura 20 - Ângela Apolônio Rosa Lima**



Fonte: Acervo da autora

Em sua narrativa, Ângela enfatiza o Toré como fruto de um aprendizado natural, ou seja, resultante da convivência. Não é preciso ensinar o Toré, porque os mais jovens o aprendem por meio da observação e participação nos rituais. De fato, é possível no dia-a-dia da aldeia, vislumbrar de repente, sem que esteja ocorrendo evento algum, uma criança passeando pelo terreiro central, cantando e balançando o maracá. O Toré perpassa o cotidiano da aldeia, não se resumindo aos momentos ritualísticos ou de apresentação para não indígenas. Por outro lado, é também a forma tradicional de receber visitantes, a exemplo de quando conduzo visitas técnicas com alunos da universidade, em que os Xokó nos recebem na escola. Antes de qualquer conversa, o primeiro momento é sempre o Toré.

O Toré é, ainda, um símbolo de resistência, considerando que, no passado, foi uma de suas tradições mais combatidas. Mota (2005b) explica este processo de descaracterização da cultura dos Xokó, devido ao processo colonizador, notadamente a interferência que se deu durante o aldeamento missionário na pessoa de frei Doroteu de Loreto.

A presença de frei Dorotheo entre os índios foi marcada pela ambiguidade que caracterizava o trabalho missionário da época. Por um lado, os índios que viviam na missão lá permaneciam índios, enquanto ele estava lá por causa da proteção que ele lhes proporcionava. Por outro, no entanto, ele apressou o fim dos próprios índios que ele protegia, ao reprimir as manifestações culturais dos Xocó, assim como seu sistema de crenças e o uso continuado de uma língua nativa. Ele se colocava entre as forças colonizadoras em prol da perda da cultura tradicional e destribalização. Ele se tornou responsável por tornar o que tinha de sagrado nas *performances* religiosas em simples danças e cânticos de folguedo – as chamadas brincadeiras – ao tirar delas o seu significado anterior de trabalho ou obrigação. Ele também acabou com o espaço sagrado reservado para as cerimônias do Ouricuri, assim deixando aquele e outros territórios tribais totalmente abertos para a invasão dos colonizadores (MOTA, 2005b, p. 176).

Todavia, mesmo diante de todo esse processo repressor, os Xokó resistiram, retomaram e ressignificaram práticas ancestrais como o Toré e o ritual do Ouricuri. Estas ressignificações são também enriquecidas pelos contatos interculturais, a exemplo dos elementos existentes entre os Pankararu, que podem ser observados também nos rituais Xokó. Estas características foram assim descritas:

[...] Ao som dos toante dançam os praiás, máscaras rituais que cobrem todo o corpo dos seus portadores, e que são consideradas representações físicas dos *encantados*, divindades cultuadas pelos Pankararu. Já os torés se caracterizam por serem cantados e dançados por toda a comunidade (incluindo eventualmente os praiás). Possuem letras em português e podem ser realizados em muitas e diferentes situações e com os mais variados objetivos: dentro da aldeia ou em cidades, em festas públicas ou particulares, como instrumento político ou para finalizar um ritual (ACSERALD; VILAR; SANDRONI, 2005, p. 285).

O Toré, assim como qualquer outro elemento cultural, possui variações de formato e simbologia. Em alguns grupos do tronco Pankararu, por exemplo, é utilizado em rituais de cura, que possuem elementos da Umbanda e de culto aos orixás, o que denota seu caráter intercultural (ACSERALD; VILAR; SANDRONI, 2005). Além da dança do Toré, outras práticas corporais já existiram entre os Xokó, mas foram extintas ao longo do

tempo, a exemplo do reisado e do samba de coco. Percebi em conversas, observações e na documentação coletada, notadamente nas fotografias antigas, que estas manifestações culturais eram muito presentes. Contudo, no intento de consolidar um conjunto de representações que os identificassem como indígenas, estas práticas, consideradas “de negro”, foram sendo descontinuadas, porém, não esquecidas. Afirimo isto por ter ouvido algumas vezes comentários do tipo: “Lembra, fulana, quando a gente ficava dançando até o outro dia?” Ouvi, em conversas informais, relatos saudosos sobre como dançavam o samba de coco para comemorar, por exemplo, o término do “fechamento” de uma lagoa de arroz, mas... Toré é que é dança de índio... samba de coco não é. Sem dúvida, estas seleções envolvem relações de poder, pois há quem determina o que faz parte da representação do grupo e o que não deve fazer.

Conforme afirma Woodward (2000):

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...] (WOODWARD, 2000, p. 19).

Estas relações de poder estão presentes também quando existem sujeitos que, pela posição ou influência que possuem junto ao grupo, sugerem/determinam quais símbolos devem produzir significado. Da mesma forma, no caso dos Xokó, há elementos que influenciaram em suas escolhas quanto à forma como seriam representados e quanto à quais práticas seriam assimiladas e quais não seriam. Exemplo disto é a questão do samba de coco e do futebol, pois, enquanto o primeiro foi gradativamente deixando de existir no cotidiano da aldeia, o segundo ainda permanece até a atualidade. Na figura 21, provavelmente da década de 1990, é representado o time de futebol dos Xokó, em que muitas vezes frei Enoque também fez parte dos jogos.

**Figura 21 - Time de futebol Xokó**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo.

O movimento indígena no Nordeste, de uma forma geral, incorporou o Toré como forma de expressão política, configurando-se em performances apresentadas em diversas situações, como demonstração de poder, união e determinação guerreira. As assembleias indígenas, por exemplo, são encerradas com os Torés pluriétnicos, multiculturais, que marcam a “indianidade nordestina”. (GRÜNEWALD, 2005). O Toré tomou-se, portanto, um elemento de distinção dos indígenas do Nordeste que, segundo Mota (2005b), seria uma espécie de “invenção grupal”, ou seja, uma maneira dessas sociedades se reformularem, autenticando sua existência por uma fé que não é necessariamente religiosa, mas enquanto comunidade étnica. É uma tomada de consciência do grupo que se percebe distinto dos demais, por uma herança advinda de seus ancestrais.

Contudo, o que a sociedade não indígena chama de performance, para os indígenas é mais do que uma apresentação ou exibição. Momentos como estes, muitas vezes se configuram em estratégias de visibilização dos povos indígenas e de suas múltiplas culturas. Exemplo disto é o que narra Werá (2017) sobre sua experiência com apresentações para não índios, dentro da militância no Movimento Indígena: “[...] eu já usava naquela época como estratégia, como ferramenta, as apresentações culturais. Apresentações de

cantos, de danças, de músicas tradicionais. Mas sempre acompanhadas de reflexões, de debates, de interações” (WERÁ, 2017, p. 24).

Estas são práticas que se mostram educativas, pois são meios de preservar a identidade indígena, posto que transmitem, através do corpo, do contato com os ancestrais, da música e da dança, o sentido de ser indígena. Sobre esta relação, Munduruku explica (2013):

Resumindo: o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

Esta síntese que Munduruku apresenta acerca da compreensão do que é educar, está presente nas práticas de diversos povos e se refletem na presença cotidiana de símbolos que remetem às crenças de seus antepassados. Percebi isto junto aos Xokó ao observar a preocupação deles de que velhos e crianças participem do ritual do Ouricuri, pois é lá que ocorre o contato com os ancestrais e as práticas ritualísticas que dão significado à sua existência.

### ***3.1.2 “Tem um tempo que a gente vai lá, presta nosso serviço lá e depois retorna praqui...”: O ritual do Ouricuri***

No Nordeste, após séculos de contato com a sociedade não indígena, os povos originários reinventaram suas tradições, superando suas perdas e estabelecendo práticas educativas que representam uma continuidade entre o passado e o presente. Dentre essas práticas está o ritual do Ouricuri, que se constitui no recolhimento dos indígenas num lugar específico na mata, também chamada de Serra, para onde se deslocam no primeiro fim de semana de cada mês. Portanto, o sistema religioso dos Xokó gira em torno do Ouricuri, seu ritual sagrado. Sobre o significado de ritual, Geertz (2008) explica:

É no ritual – isto é, no comportamento consagrado – que se origina, de alguma forma, essa convicção de que as concepções religiosas são verdadeiras e de que as diretrizes religiosas são corretas. É em alguma espécie de forma cerimonial – ainda que essa forma nada mais seja que a recitação de um mito, a consulta a um oráculo ou a decoração de um túmulo – que as disposições e motivações induzidas pelos símbolos sagrados nos homens e as concepções gerais da ordem da existência que eles formulam para os homens se encontram e se reforçam umas às outras. Num ritual, o mundo vivido e o mundo imaginado fundem-se sob a mediação de um único conjunto de formas simbólicas, tornando-se um mundo único e produzindo uma transformação idiossincrática (GEERTZ, 2008, p. 82, com adaptações).

Percebo que o termo Ouricuri possui um duplo significado, denomina o local sagrado, mas também o ritual religioso. Lugar e momento revestidos de mistério e segredo que se tornam elementos de distinção frente aos não indígenas. Mas, mais do que isso, como afirma Vieira (2007), é um “espaço de resistência e de desintoxicação da cultura ocidental e dos valores capitalistas” (p. 21). É, ao mesmo tempo, um referencial geográfico e simbólico que exerce papel fundamental no fortalecimento da identidade étnica.

O Ouricuri e o Toré são, portanto, fortalecedores das lutas pelo reconhecimento. São práticas que abrem outros caminhos e condições de pensamento, de ressurgimento e de insurgência que, entendidas pedagogicamente, fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, apartando-se dele. Pedagogias que, como pensa Walsh (2013), incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e aprender de outro modo, pedagogias encaminhadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial.

Nesse sentido, diante de um histórico de tantas perdas, muitos aspectos referentes à resistência da identidade intercultural dos Xokó se fazem presentes no relato que se segue, de Apolônio Xokó:

*Eles proibiram o povo indígena Xokó de realizar os seus costumes tradicionais, ou seja, o ritual sagrado, a dança do Toré e passou a exigir aos nossos antepassados, aos nossos ancestrais que aprendesse o ofício das dores... que os nossos índios fossem aculturados de uma forma, deixando sua cultura tradicional para*



*cultivar, cativar a cultura religiosa, se é que a gente pode chamar cultura religiosa. Aí o povo Xokó foi perdendo o seu território, foi perdendo os seus valores culturais – e eu não tenho medo de afirmar o que eu vou dizer – os seus valores morais. Igreja brasileira católica, ela tem uma dívida com as populações indígenas que não há nenhum economista no planeta Terra que possa calcular quanto é esta dívida, porque eles tiraram a característica de um povo, de uma nação. E isso você não conquista, não reconquista*<sup>86</sup>.

De fato, não há como recuperar plenamente os muitos aspectos culturais perdidos nesse processo, a exemplo da língua materna. Há, contudo, formas de construir pontes com o passado, reinventando tradições e ressignificando a identidade étnica. Nesse sentido, a narrativa de Apolônio me remeteu a outra de Daniel Munduruku, quando discorre sobre as diversas investidas contra a cultura dos povos originários:

Esse somatório de ações orquestradas pela Igreja e pelo Governo Colonial e, mais tarde, pelo Imperial, varreu da face da terra a quase totalidade dos habitantes originais do chamado Novo Mundo, sob o cínico argumento de que tal política consistia no combate à barbárie dos infieis, para que se pudesse construir uma nova civilização sob os auspícios do desenvolvimento e da riqueza (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

Percebo, nestas narrativas de dois líderes indígenas, as marcas profundas que a colonização deixou, não somente na cultura – o que já seria muito – mas, sobretudo, na alma destes povos, usurpados de tantas formas. Neste sentido, segue a sequência da fala de Apolônio:

*Eu nasci dentro de um território indígena e eu não sabia! Até hoje, não só eu, mas o povo Xokó é criticado pela sociedade branca, dizendo que nós não somos índios, apenas porque não temos os traços... segundo eles... porque eu tenho feito essa correção quando as pessoas dizem: 'Ah, você é descendente de índio'. Não há descendente! Ou você é, ou você não é. Eu não sou descendente*

---

<sup>86</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

*Xokó. Eu sou Xokó! Não existe meio termo de você ser ou você deixar de ser índio: ou você é, ou você não é.*<sup>87</sup>

A força desta identificação se dá, sobretudo, a partir dos aspectos distintivos que os povos indígenas procuram preservar. Neste sentido, percebo que os Xokó têm no ritual do Ouricuri seu principal diferencial, algo que os distingue e cujo segredo é envolvido numa aura de mistério.

*Lá é uma terra, é uma área que a gente reservou. E lá é uma religião que a gente tem como preservar e respeitar. Lá no Ouricuri. Lá só vai o povo Xokó. Branco que chega de fora não vai participar lá não, porque... é contra... ao cacique ao pajé e ao povo Xokó, não vai. Sabe por notícia que lá tá o Ouricuri. Só nós é que vamos fazer essa prece... lá. Pedir à natureza! Quem fala com a natureza fala com Deus, né? Eu respeito e preservo. É um dom, sabe de que? Um dom de Deus, né? É, exatamente, a gente faz isso. Tem um tempo que a gente vai lá, presta nosso serviço lá e depois retorna praqui... o cuidado lá, né? Cuidado lá e cuidado aqui também.*<sup>88</sup>

O pajé Raimundo explica o que ele chama de religião do Ouricuri. A ida para este local sagrado é permeada de mistérios e segredos, posto que seu acesso é proibido aos não indígenas. A fala do pajé, no instante em que fala do ritual, é revestida de uma solenidade que lembra um breve transe, ocasião em que explica que é no Ouricuri que eles falam com a natureza, que têm seu contato com o divino. “Lá” é uma religião... “lá” só vai Xokó...

Essa solenidade na fala do pajé pode ser compreendida a partir da dimensão do respeito e do profundo significado religioso do ritual, que parece ser um elemento que mantém a ligação entre os que aqui estão, com seus ancestrais. É, portanto, mais do que uma rotina, um hábito, pois possui o sentido de obrigação, sem a qual a identidade étnica se enfraquece. Sobre esta relação, explica Geertz (2008):

---

<sup>87</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

<sup>88</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

A religião nunca é apenas metafísica. Em todos os povos as formas, os veículos e os objetos de culto são rodeados por uma aura de profunda seriedade moral. Em todo lugar, o sagrado contém em si mesmo um sentido de obrigação intrínseca: ele não apenas encoraja a devoção como a exige; não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional. [...] (GEERTZ, 2008, p. 93).

Desta forma, o ritual do Ouricuri se constitui no ápice da identidade Xokó, confirmado por todos entrevistados como o aspecto mais importante de sua cultura. Registrei, durante a festa do dia 9 de setembro de 2016, o momento em que os homens Xokó retornam da mata, encontrando-se com as mulheres e as crianças na chegada à aldeia (Figura 22).

**Figura 22 - Chegando do Ouricuri (2016)**



Fonte: Acervo da autora.

Nesta ocasião, refleti sobre o esforço empreendido pelos indígenas para estabelecer sua continuidade com o passado, o que segundo Elíade (1992), ocorre entre o tempo sagrado e o tempo profano.

Tal como o espaço, o Tempo também não é, para o homem religioso, nem homogêneo nem contínuo. Há, por um lado, os intervalos de Tempo sagrado, o tempo das festas (na sua grande maioria, festas periódicas); por outro lado, há o Tempo profano, a duração temporal ordinária na qual se inscrevem os atos privados de significado religioso. Entre essas duas espécies de Tempo, existe, é claro, uma

solução de continuidade, mas por meio dos ritos o homem religioso pode “passar”, sem perigo, da duração temporal ordinária para o Tempo sagrado (ELIADE, 1992b, p. 38).

Partindo da perspectiva de Eliade (1992b), toda festa religiosa, representa a reatualização de um evento sagrado ocorrido no passado mítico, “nos primórdios”. Nesse transitar entre o sagrado e o profano, encontra-se a importância das festas, pois estas reatualizam o sagrado que, por sua vez, se faz presente no ritual. Quando dialoguei sobre a importância do Ouricuri com lanara, ela relatou sobre sua importância:

*Fomos vendo eles praticando, dançando o Toré e Ouricuri, o ritual, a gente foi vendo e daí fomos trazendo para nós essa realidade. Até porque quando eu nasci, já estávamos nessa realidade. Quando eu nasci era uma realidade minha, mas não era a realidade de minha mãe, que nasceu e se criou na Caiçara como sendo é... como dizer... trabalhando nas terras pra outra pessoa: os Brittos. Não era a realidade dela, ela só ouviu os avós dela dizer que existiam índios, que eles era índios, mas não podiam mais praticar a cultura, ela só ouvia, nunca praticou. Mas eu, já foi uma realidade minha, ela aprendeu mas eu não precisei aprender, porque eu já nasci dentro dessa realidade, que eles já viviam. Praticavam o Toré, já existia toda aquela vivência indígena, impossível de ser que nem antigamente, que nem nativo, a gente foi catequisado, educados nos modos cristãos. Mas, a questão da cultura, de que o índio tem que preservar a cultura, tem que praticar a cultura, ela aprendeu tudo isso, a minha mãe. E eu cresci vendo isso, que tem que dançar o Toré, que tem que fortalecer a cultura, que a gente tem que usar os nossos trajes, temos que ter o Ouricuri, como parte fundamental de amarração dessa cultura, como sendo uma coisa que a gente tem que ter ele pra amarrar tudo que a gente acredita em relação a cultura da gente. O Ouricuri é o ponto mais forte. Então eu cresci sabendo disso, que o Ouricuri é sagrado, que dançar Toré faz parte da nossa cultura, tudo isso.*

É forte nesta fala o sentido de pertencimento que remete à afirmação de João Pacheco de Oliveira, referindo-se ao movimento de etnogênese dos indígenas do Nordeste, de que “os antepassados seriam ‘os troncos velhos’ e

as gerações atuais ‘as pontas de rama’” (OLIVEIRA, 1998). Assim, na consolidação de sua memória/identidade, os Xokó encontraram formas de superar o histórico de perdas, apoiando-se no ritual do Ouricuri não apenas como uma prática religiosa, mas também educativa. Quando estão recolhidos na mata, os troncos velhos tratam de transmitir para as pontas de rama todos os ensinamentos que julgam serem essenciais: a conexão com os ancestrais e com a natureza. É no ritual que a visão de mundo do grupo é internalizada, apresentando-se como expressão autêntica de sua identidade étnica. Essa dimensão está presente na narrativa de Jussara, quando a questioneei sobre a importância do ritual para os Xokó:

*Bom, pra mim, hoje, a minha comunidade sem ritual não é a comunidade Xokó. Hoje sem o ritual ela vai se tornar como qualquer comunidade, porque através do ritual que vai preservar a cultura, porque assim: pra você que está me fazendo essa pergunta, você pode até questionar: E antes? Por que? Porque a gente já tinha uma história, mas o ritual já fazia parte da nossa história, como foi perdido, estava escondido, a gente não praticava, mas como ele surgiu... surgiu não, ele já existia. Acredito que isso não acaba mais nunca. Hoje ele está na cabeça dos Xokó e hoje sem o ritual o Xokó não tem mais essa energia de índio Xokó, não é? Porque a gente sabe que existem vários indígenas que não participam, não só na minha comunidade. Mas são dez por cento, noventa por cento está dentro do seu ritual, mas ele não vai deixar de ser índio. Mas pra gente ter essa fortaleza, esse sangue de ser guerreiro, é através de lá, que a gente tem as nossas forças, as nossas energias, para continuar a luta, porque um povo sem ritual, é um povo sem história.*

Ao compartilhar sua percepção sobre o ritual do Ouricuri, Jussara desvela ainda outros elementos. O primeiro deles confirma o que todos os entrevistados afirmaram sobre o ritual ser o cerne da cultura Xokó. O segundo, refere-se ao fato de nem todos frequentarem o Ouricuri, o que, segundo ela, não faz com que eles deixem de ser indígenas. Nesse contexto, apesar da relevância do ritual, evidenciada nas narrativas, permanece entre eles o catolicismo, herança do histórico de colonização e do imperialismo ideológico, existindo de forma concomitante à religiosidade indígena. No próprio Projeto

Político Pedagógico da escola indígena, esta característica é também explicitada:

Quanto à religião praticada pela maioria da comunidade escolar existe um sincretismo religioso entre a religião indígena Xokó e a Católica. Um ponto importantíssimo para os Xokó é o Ouricuri: local sagrado e secreto onde é realizado o ritual, que acontece todo primeiro final de semana de cada mês, nesses encontros acontece momentos sagrados, comemorações, além de ser um momento de transmitir saberes ligados à natureza (PROJETO, 2017, p. 5-6).

Dessa forma, esta interculturalidade é constante no cotidiano do povo Xokó, sendo, inclusive, assimilada no calendário escolar em que as datas celebrativas próprias do calendário cristão, também são contempladas. Nesse sentido, o pajé Raimundo explica como ocorre o sistema religioso<sup>89</sup> Xokó:

*Pra gente aqui, povo Xokó, duas religiões: a primeira, religião indígena; segunda, a religião católica. Por que a religião católica? Porque quando a gente chegou, encontrou. Isso já vem de antiga data.*

No discurso do pajé Raimundo fica clara a justificativa para a manutenção do catolicismo – “vem de antiga data”, assim, a religiosidade católica é uma presença forte e constante na vida dos Xokó. Implantada à força pelos religiosos dos tempos da antiga missão, se fez posteriormente aliada, mantendo-se assim, sempre presente. Toda essa dinâmica constituiu entre os Xokó, a coexistência de duas religiões, como afirmou o pajé, e justificada pelo cacique, quando afirma:

*O que frei Doroteu fez no passado de arrendar, de catequisar junto com outros do passado – essas pessoas do segundo momento: D. José Brandão de Castro, frei Roberto e principalmente frei Enoque, que abaixo de Deus foi o que nos ensinou o caminho, nos orientou, deu a vida... eles pediram perdão, mas pediram com ação, não foi*

---

<sup>89</sup> Sistema religioso é assim conceituado por Geertz: “Um conjunto de símbolos sagrados, tecido numa espécie de todo ordenado, é o que forma um sistema religioso. Para aqueles comprometidos com ele, tal sistema religioso parece mediar um conhecimento genuíno, o conhecimento das condições essenciais nos termos das quais a vida tem que ser necessariamente vivida” (GEERTZ, 2008, p.95).

*falando, foi agindo. Então a gente, não adianta eu dizer que vou deixar de ir pra uma Igreja: não deixo! Porque o que muda não é você entrar dentro de uma igreja. Isso é minha opinião, meu ponto de vista. O que muda não é a gente entrar na igreja, o que muda o índio é as atitude dele, é as procedência dele, ele ter vergonha de ser o que é ter vergonha de não contar sua história, de não ter conhecimento de nada. Isso é o que destrói o índio. Não é você entrar com o corpo dentro da Igreja. Mas a gente ainda hoje agradece ao nosso Deus. O Deus que foi ensinado pelo costume católico: Deus. Que pode ser chamado Orubá, landerú e deus Tupã em nosso mundo indígena a gente ainda preserva o Ouricuri, que a gente frequenta todo primeiro sábado de cada mês, levando crianças, jovens, adultos, para que eles aprendam com os velhinhos que tão indo pra o Ouricuri, ensinarem um pouco do seu passado.<sup>90</sup>*

Ao caminhar pela Ilha, é possível encontrar em frente ao cruzeiro, a estátua de um indígena. Na missa, há o canto que louva o Cristo e que também pede proteção a landerú. Há indígenas com cocar na cabeça e o corpo pintado de tinta de jenipapo, que também carregam no peito uma cruz. São, portanto, simbologias e cosmovisões que se fundem, sendo reinventadas e ressignificadas. Nesse sentido, Geertz (2008) analisa a importância dos símbolos para a apreensão do fenômeno religioso:

Entretanto, os significados só podem ser “armazenados” através de símbolos: uma cruz, um crescente ou uma serpente de plumas. Tais símbolos religiosos, dramatizados em rituais e relatados em mitos, parecem resumir, de alguma maneira, pelo menos para aqueles que vibram com eles, tudo que se conhece sobre a forma como é o mundo, a qualidade de vida emocional que ele suporta, e a maneira como deve comportar-se quem está nele. (GEERTZ, 2008, p. 93).

Segundo o autor, os símbolos são repositórios de significados, de regras e de visões de mundo. Normalmente, estes aspectos são internalizados pelos praticantes de alguma religião, como é o caso dos Xokó, que valorizam sobremaneira os símbolos católicos, assim como os símbolos indígenas. Este

---

<sup>90</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

aspecto foi evidenciado por Delvair Melatti, quando em seu laudo antropológico descreveu o cuidado que os Xokó tinham com as imagens da igreja de São Pedro que, embora valiosas, não eram vendidas por eles (Figura 23). Segundo a antropóloga: “[...] Não pretendem se desfazer delas [as imagens], mesmo que precisem de dinheiro, pois constituem parte integrante do sistema religioso do grupo” (MELATTI, 1985, p. 24).

**Figura 23 - Imagem de São Pedro no altar-mor da Igreja (2016).**



Fonte: Acervo da autora

### ***3.1.3 “Meus irmãos o dia nove, pra nós é muito importante/ conquistamos com irmandade, todo esse horizonte...”: A Festa da Retomada***

Os torés dos indígenas do Nordeste são, há muito tempo, objeto de curiosidade e interesse de pesquisadores e pessoas ligadas à cultura. Em 1938, foi desenvolvida por Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, a Missão de Pesquisas Folclóricas enviada ao Norte e Nordeste do país, com o objetivo de gravar, fotografar e filmar manifestações da cultura popular. Nesta missão foram registradas, entre



outras manifestações culturais, as festividades dos Pankararu durante a festa do umbu, a principal do calendário de rituais deste povo. Nela, chamou atenção a dança dos praiás, cujo canto era acompanhado de instrumentos chamados búzios: varas ocas de madeira que são sopradas para produzirem sons. Este instrumento também é utilizado pelos Fulni-ô, o que representa a circularidade e trocas culturais existentes entre os diversos povos indígenas.

Cada comunidade indígena traz consigo marcas dessas trocas que tanto enriquecem suas culturas. Exemplo disto é o uso da Jurema, bebida fermentada de propriedades mágicas, consumida nos rituais religiosos de alguns grupos indígenas, a exemplo dos Kariri-Xocó e dos Xokó. Contudo, a Jurema é também conhecida em meio a ritos afro-brasileiros como a Umbanda, sendo, portanto, um elemento sincrético de múltiplas faces simbólicas (MOTA, 2007). Encontrei em um dos livros didáticos elaborados pela comunidade e utilizado na escola, um capítulo denominado “Resgate do Ouricuri”, em que se faz referência à Jurema e ao ritual.

Antes da família Brito chegar a nossas terras, o povo Xokó tinha um ouricuri que ficava na mata fechada. Com a chegada dos brancos, nossos antepassados foram obrigados a deixar a religião, costumes e tradições em troca da vida e permanência na terra.

O nosso povo viveu durante muitos anos sem praticar os rituais e os costumes. Após a retomada das terras, nós Xokó sentimos que precisávamos de um espaço para dançar e fazer nossos pedidos à mãe natureza e a landerú. Foi então que surgiu o primeiro Ouricuri (do meu povo), um pouco afastado da comunidade. Lá nós cantávamos e dançávamos o toré, além de bebermos da nossa jurema.

Após um certo tempo e devido a alguns fatos, os mais velhos perceberam que precisávamos de um lugar distante, onde tivéssemos mais contato com a natureza e para que pudéssemos conservar o mistério; foi assim que o Ouricuri voltou para uma mata muito distante e fechada, onde retomamos definitivamente a nossa religião, nosso ouricuri que até hoje frequentamos mensalmente (ALMEIDA, 2012, p. 23).

O pajé é o responsável pela fabricação da Jurema e pela sua distribuição entre os participantes do ritual. Na história recente dos Xokó só existiram três pajés: o primeiro deles foi S. Raimundo, por volta de 1983, quando, por orientação de frei Enoque em reunião com o grupo, resolveram que havia a necessidade de ser escolhido um líder religioso. Em 1989, a forma

de escolha se modifica, quando é feita uma eleição, na qual venceu José Valmir Rosa. Em 1990, em nova eleição, foi eleito Antônio Medeiros. Em 1995, em meio à luta pela retomada da Caiçara, a comunidade escolheu S. Raimundo pela segunda vez como pajé, função que ele exerceu até sua morte, em 2016. Neste ano, na Festa da Retomada, foram muitas as homenagens ao pajé, o Babá, como também era conhecido.

A Festa da Retomada é a principal celebração dos Xokó e rememora o dia em que os indígenas saíram da Caiçara, onde eram oprimidos pelos fazendeiros, para tomar posse das terras da Ilha de São Pedro. Era o dia nove de setembro de 1979, data que, no imaginário Xokó, tornou-se análoga ao sete de setembro, o Dia da Independência do calendário civil. Este dia, marcado pela presença de muitos visitantes que se deslocam para a Ilha, se desenrola praticamente da mesma maneira desde o início. Existem algumas variações, como por exemplo, o momento dos batizados. Estes anteriormente aconteciam durante a missa do dia da festa, mas como esta acabava ficando muito extensa, o momento do sacramento passou a ser realizado na véspera da festa, à noite.

**Figura 24 - Toré da madrugada no cruzeiro**



Fonte: Acervo da autora.

O dia da festa começa muito cedo, antes das 4h da madrugada, com queima de fogos e chamamento para todos saírem de suas casas dançando o Toré, num cortejo que percorre as vias principais da aldeia. É o chamado Toré da madrugada (Figura 24), que se encerra na porta da Igreja, em frente ao cruzeiro que lá existe. De lá, os homens seguem para a mata sagrada, para o ritual secreto. Neste dia, somente neste dia, as mulheres e as crianças não os acompanham.

Entre nove e dez horas da manhã os homens retornam da Serra, sendo recebidos pelas mulheres na entrada da aldeia, momento em que todos se fundem num só cortejo que se dirige, embalados pelo Toré, até o terreiro que há no centro da aldeia. Na figura 25, que registra a festa ocorrida provavelmente entre os anos 1991 e 1993, estão o então cacique Girleno e o pajé S. Raimundo, além das crianças que sempre vão à frente.

**Figura 25 - Cortejo em dia de festa (Década de 1990).**



Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo.

Na festa de 2017, houve homenagens especiais ao falecido pajé. No centro do terreiro onde o grande Toré é realizado, a família de S. Raimundo permaneceu junto ao mastro onde encontra-se a bandeira que marca o significado daquele dia. Ocorre ali a formação de uma atmosfera diferenciada, onde, ao som dos maracás, dos cantos e das pisadas no chão de terra batida, percebe-se a força que aquele povo tem, o desejo de preservar suas tradições e, sobretudo, o orgulho da identidade indígena. Este momento é o ponto alto da festa, sob os olhares de muitos não indígenas, que todos os anos se deslocam para a Ilha especialmente para a festa. Ao entrevistar a professora Valéria<sup>91</sup> (Figura 26), docente não indígena da escola da aldeia, percebi o

---

<sup>91</sup> Valéria das Neves Santana, nasceu em 1965, é pedagoga e atuou no ensino fundamental da escola indígena. Na época da pesquisa, professora tinha conseguido junto ao cacique uma

encantamento que aquele momento proporciona, mesmo para aqueles que vivenciam o cotidiano da aldeia.

### **Figura 26 - Professora Valéria**



Fonte: Acervo da autora

*Quando chega o dia nove, eles vão até a Serra, fazem os rituais e descem da Serra e vem dançar pra todo povo, que nesse dia é aberta a comunidade pra outros povos, pra os grupos, e a gente que vem de fora e assiste esse ritual. Eles vêm da Serra e dançam o Toré. Eles acordam cinco da manhã. Como eu fico aqui no dia da festa, eu poderia ir pra Aracaju, mas não vou, eu fico aqui pra ver, todo ano eu fico. Aí eles acordam às cinco da manhã, é muito lindo de ver. Ainda tá meio escuro, clareando, quatro da manhã... não chega a cinco porque ainda tá meio escuro. Eles acordam e passa o cacique, passam cantando o Toré, em cada casa que ele vai passando, os índios vão acompanhando, eles vão acompanhando. Daqui a pouco eles formam um grupo grande, vão até a igreja e ali na frente, eles dançam o Toré. Depois eles vão à Serra, eles ficam na Serra até às nove e meia da manhã, quando chegam nove e meia é quando as*

---

autorização especial para residir na aldeia durante a semana, nos fins de semana ela retornava à sua residência em Aracaju.

*peessoas já vieram de fora. Aí a gente fica ali na praça, na frente onde o cacique mora, e ali a gente fica aguardando. As mulheres também ficam aguardando a chegada dos homens, só vai os homens pra Serra nesse dia. Porque a Serra eles vão uma vez ao mês, mas todos vão, homens, mulheres e crianças, mas nesse dia, especialmente, que é um dia onde eles comemoram, sobem os homens e as mulheres esperam. Quando eles retornam nove e meia, dançam o Toré em volta da praça, faz aquele ritual de dança, aí o grupo de crianças ficam esperando, o grupo de mulheres, e é muito lindo! O que acho bonito é a forma de organização deles que até me emocionou. A gente não tem participação nenhuma, só assiste, parece mais um grande espetáculo. Mas ali é uma forma de agradecerem a conquista das terras e mostrarem ao povo de fora a força do índio, a força da cultura que é a dança, são os trajes indígenas, seus colares, cada um vai exibe seu colar, que caracteriza a sua identidade. O colar, todo o índio tem que usar alguma coisa que identifique a sua identidade, a identidade do índio, que está também nos objetos.*

Após o ritual no centro do terreiro, segue-se a missa, celebrada pelo bispo de Propriá, Dom Mário. Durante a celebração, da qual nem todos participam, são entoados diversos cânticos, tanto da liturgia tradicional da Igreja Católica, quanto aqueles compostos pelos próprios Xokó. Tomam lugar junto ao bispo, o cacique e o pajé<sup>92</sup>, sendo toda a liturgia organizada pelos próprios indígenas, sob o comando de Dona Zezé. Quando estive na festa ocorrida em 2016, um jovem Xokó fez um discurso antes do início da missa, que evidencia bastante a identidade étnica que se renova e fortalece a cada ano, na Festa da Retomada:

*Flashes a todo momento, câmeras a todo instante... e aí a gente tem que se reportar a outro momento lá atrás, quando estiveram aqui algumas câmeras, e que passamos nossa verdade, e nossa verdade lá fora foi distorcida. Inclusive dizendo: “Ilha de São Pedro não existe índio, eles tomam Coca-Cola”. Hoje passaram muitas câmeras pelo chão, filmando nossos pés, alguma deve ter filmado algumas*

---

<sup>92</sup> Por conta do falecimento do pajé S. Raimundo, o cacique Bá estava acumulando as duas funções. Atualmente, o pajé é Jair Acácio dos Santos.

*sandálias da Coca-Cola. Mas coisas desse tipo, a gente pisa, o povo Xokó pisa, é coisas pequenas demais pra gente não pisar.*

Observo, a partir dessa fala, o reflexo daquilo que os indígenas vivenciam constantemente: o olhar preconceituoso e etnocêntrico dos que esperam deles comportamentos e imagens que correspondam às representações historicamente construídas sobre os povos originários. Qualquer elemento que fuja disso faz deles “menos índios”. A fala do jovem Xokó é representativa do orgulho que este povo possui de sua identidade étnica, modelada no calor dos conflitos pelos quais passaram, pela garantia de sua sobrevivência. Na figura 27, em que é representado o Grande Toré realizado no terreiro central em 2016, ganha destaque a frase gravada nas camisetas que todas as mulheres Xokó usaram naquele dia, homenageando o pajé que havia falecido a pouco tempo: “Olhem! Conquistamos a terra, mas a luta, ela continua...”

**Figura 27 - Grande Toré (09/09/2016).**



Fonte: Acervo da autora.

O discurso do jovem Xokó, a frase estampada nas camisetas, assim como diversos outros aspectos presentes na Festa da Retomada são representativos do orgulho por assumir esta identidade étnica. Este orgulho de

ser Xokó é evidenciado na fala da professora Conceição Mascarenhas<sup>93</sup>, coordenadora do NEDIC (Figura 28), pioneira na educação escolar indígena em Sergipe, quando afirma:

**Figura 28 - Maria da Conceição Santos Góis**



Fonte: Acervo do NEDIC.

*Os Xokó, eles são Xokó, eles se assumem Xokó, com muito orgulho sempre, sempre. Eu comecei a atuar com eles, trabalhando com eles com a questão da educação desde noventa e oito e eu nunca vi problema, de nenhuma natureza, de negação de identidade do povo Xokó, em nenhum momento, nunca, em nenhum momento. Eles sempre se autoidentificaram e tem orgulho. Se é um povo que tem orgulho de dizer que são índios é o povo Xokó, eles sempre, sempre se identificaram. Porque nas comunidades quilombolas a gente tem uma dificuldade, em algumas comunidades, porque metade da comunidade se reconhece quilombola e metade não. No caso do Xokó não, os Xokó, eles têm essa questão de assumir a identidade enquanto Xokó.*

No decorrer da missa, esta identidade continua se fazendo presente, pois, em meio aos ritos católicos, se destacam os cantos indígenas e o som do maracá. Em uma das músicas, os Xokó cantam:

Minha gente tenha força, não vamos desanimar/ com a paz de Jesus Cristo, nós vamos nos libertar/ Meus irmãos o dia nove, pra nós é muito importante/ conquistamos com irmandade, todo esse horizonte/ por isso é importante a paz pra continuar vibrante/ Pedimos a Jesus Cristo,

---

<sup>93</sup> Maria da Conceição Santos Góis Mascarenhas, foi durante muitos anos a coordenadora da Educação Escolar Indígena na SEED e, posteriormente, coordenadora do NEDIC. É licenciada em História e especialista em Metodologia do Ensino da Educação Básica.

por todo povo Xokó/ para nos dar muita paz e sermos um povo só/ que tenha o mesmo ideal e brilhe como o sol.

Após a liturgia, o Toré sempre finaliza a celebração, continuando Igreja a fora e culminando com o almoço coletivo, que sempre ocorre debaixo do “pé-de-árvore”. É momento de união, integração, reavivamento da identidade étnica, constituída pela mescla de elementos que compõem a sua memória/identidade, entre eles o catolicismo. Esta aproximação da Igreja, que no passado se deu de forma forçada, passa a ser provocada por muitos dos povos indígenas, como forma de garantir direitos e proteção. Segundo Matos (1997):

Se antes da proclamação da República o Estado e a Igreja eram cúmplices no tratamento dos assuntos indígenas, depois disso a Igreja passa a disputar a autoridade indigenista com o Estado. Os índios aproveitaram esta disputa para tirar proveito em causa própria, fazendo alianças com quem lhes oferecesse mais assistência. (MATOS, 1997, p. 139)

Esta afirmação reforça o protagonismo indígena, ao evidenciar as alianças firmadas como táticas para a consolidação das suas lutas, como também, a mudança de postura da Igreja, que passa a enxergar os povos indígenas, enquanto minorias sociais. Esta mudança, se refletiu em ações, as quais os Xokó rememoram e as tomam como motivação para a permanência do catolicismo entre eles, conforme é percebido na narrativa do cacique:

*Mas a Igreja que esse Xokó de hoje, que vive aqui na Ilha de São Pedro, que esse Xokó de hoje conhece, foi a Igreja que nos ajudou na pessoa de Dom José Brandão de Castro, de frei Enoque, frei Roberto, e outros... junto com algumas pessoas de bem que, de opinar pra ficar de braço cruzado, resolveu nos ajudar, vestir a camisa do povo Xokó. Então no momento a gente conta mais com a nossa força espiritual pra conseguir manter a nossa cultura, do que com a orientação de outras pessoas.<sup>94</sup>*

---

<sup>94</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.



O cacique Bá, em sua fala, distingue duas fases distintas da atuação da Igreja junto aos Xokó: o primeiro momento, que se deu na época do antigo aldeamento, considerado prejudicial para a cultura indígena; e o segundo momento que teria se iniciado a partir da atuação de Dom Brandão como bispo de Propriá. Em seguida, o cacique afirma que, na atualidade, eles contam mais com sua própria força espiritual, do que com orientações de outras pessoas. Com isto, acredito que o cacique faz referência ao fato de que, no passado, muitas das decisões sofriam a interferência de religiosos. Contudo, na atualidade, as decisões estão sob a responsabilidade de um conselho, sob a liderança do próprio cacique. Sobre a relação entre os Xokó e a Igreja, Apolônio destaca outros aspectos:

*Eu sou católico, eu não nego isso pra ninguém. Eu não condeno hoje a igreja de Dom José Brandão de Castro, porque ela foi uma igreja irmã, companheira. A igreja dos jesuítas, dos missionários e dos bispos que sucederam Dom José... não é a mesma, não é a mesma! É outra doutrina, são outros caminhos, são outros projetos de evangelização.<sup>95</sup>*

**Figura 29 - Dom José Brandão e frei Enoque (1978).**



Fonte: Acervo de Enoque Salvador de Melo

---

<sup>95</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

Ao contrário do cacique Bá, Apolônio aponta três momentos de atuações distintas da Igreja junto aos Xokó, colocando o tempo da Igreja de Dom Brandão (Figura 29) como um divisor de águas. A ação evangelizadora do período colonial, por vezes mostrou-se adepta de práticas cruéis, em que os nativos eram tratados como animais selvagens, reflexo da mentalidade eurocêntrica da época, de religiosos imbuídos de uma pretensa missão civilizadora. Sobre isto, frei Enoque comenta:

*As missões, os aldeando, os tornou menos índios. Cada vez que a gente ouvia a história: 'Minha avó foi pega a dente de cachorro'; 'Minha filha foi pega nessas matas'... a gente percebeu o mal – pra proteger! O mal que o aldeamento fez. Depois, a língua deles foi acabada por medo, mas porque também os missionários obrigavam a aprender e a falar o português. O Ouricuri era tido como uma reunião diabólica.<sup>96</sup>*

Nesta narrativa de frei Enoque, é possível perceber um aspecto da política assimilacionista do século XVIII, que impôs o ensino da língua portuguesa, proibindo o uso de qualquer outro idioma que não fosse o português, determinações estas impostas no Diretório Pombalino de 1755. Apesar de tudo isso, a capacidade inventiva dos povos indígenas superou, e supera, o imperialismo ideológico, reinventando suas tradições sufocadas pelo processo colonizador, como também seus aspectos culturais, a exemplo de suas práticas ritualísticas, realizando o que Oliveira (2005) chama de demarcação identitária:

Como uma performance política, é no toré que se realiza mais plenamente uma demarcação identitária, sem deixar de ser para os próprios participantes uma atividade lúdica e ligada aos desejos individuais de cada um. Abre espaço para a atualização da memória, por um lado recuperando-a enquanto vigorosa adesão emocional a um passado sentido do presente. Por outro lado integra-se a um movimento criador, que opera seletivamente com a memória e a resgata sob a lei da contemporaneidade (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

---

<sup>96</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

Embora a memória não possa ser “resgatada”, como afirma Oliveira (2005), ela certamente é ressignificada através das experiências vividas.

Neste sentido, considero o Toré uma prática educativa, posto que se torna ocasião de transmissão não só de uma tradição, mas de reforço do sentido de pertencimento étnico. Percebo a Festa da Retomada como um momento que abarca em si os principais elementos da cultura Xokó: nela estão presentes o Toré, o ritual do Ouricuri, e também os ritos católicos que são intrinsecamente enraizados entre eles, fazendo parte de seu sistema religioso. A Festa se constitui numa prática fixa, que alimenta a memória/identidade do Povo Xokó, onde estão presentes os elementos que tornam a sua identidade intercultural. Dos três marcos culturais dos Xokó, a Festa é hoje o maior catalizador, pois nem todos participam do ritual, embora valorizem e apoiem sua existência. Assim, percebo entre os Xokó a importância do tripé – Toré, ritual do Ouricuri e Festa da Retomada – como práticas educativas e formas de estabelecimento de distinção e visibilização da identidade. São práticas de resistência, posto que, além de preservar sua memória/identidade, delimitam espaços e atuações, uma vez que nem todos podem participar de tudo.

Sobre isso, analisa Carneiro da Cunha (2012):

[...] A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservavam a identidade do grupo. Esse é um processo recorrente na afirmação étnica: a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo. Assim, quase todas as comunidades indígenas do Nordeste preservam o ritual do *ouricuri* ou *toré* – a quem ninguém, a não ser os índios, tem acesso – enquanto muitas outras tradições foram abandonadas (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 107).

Dito de outro modo, essas práticas são, a um só tempo, formas de demonstrar que são iguais (somos indígenas tanto quanto os demais indígenas), mas que também são diferentes (somos indígenas, mas temos nossas singularidades). Portanto, para marcar esta distinção, são criadas as representações.

Como explica Silva (2000):

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'a identidade é isso' (SILVA, 2000, p. 91).

A representação é compreendida pelo autor como um sistema de significação, ou seja, uma forma de atribuição de sentido que não pode ser dissociada das relações de poder. Essas relações de poder se dão entre indígenas e não indígenas, como também entre os próprios nativos, que muitas vezes acabam por desenvolver disputas do tipo: quem é mais "puro", quem vem de família 100% indígena, quem é descendente de quilombola, etc.

Quanto a isso, afirma Silva (2000):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer 'o que somos' significa também dizer 'o que não somos'. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre 'nós' e 'eles'. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. 'Nós' e 'eles' não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes 'nós' e 'eles' não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Demarcar fronteiras entre indígenas e não indígenas, entre indígenas e quilombolas, entre Xokó e Kariri-Xokó<sup>97</sup> e, mais recentemente, entre Xokó e Xocó Kuará<sup>98</sup>, torna-se, portanto, algo imperativo. Demarcar fronteiras

---

<sup>97</sup> Existe uma querela entre os Xokó e os Kariri-Xocó acerca de questões identitárias, e também relacionadas à terra. Quando da diáspora dos Xokó, os que migraram para Alagoas afirmaram que saíram da terra para preservar a língua e a tradição. Por outro lado, os que ficaram, afirmam ter permanecido para garantir a terra e que não tiveram medo, por isso, não fugiram.

<sup>98</sup> Os Xocó Kuará são um grupo de indígenas desaldeados, que residem, em sua maioria, em regiões periféricas de Aracaju, como também em Porto da Folha. Por não serem reconhecidos pelos Xokó como integrantes do grupo, estão em processo judicial junto ao Ministério Público.

constitui-se em práticas de divisão, classificação e, por que não dizer, hierarquização.

[...] Essa concepção de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos “novos movimentos sociais” anteriormente discutidos. A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”). (WOODWARD, 2000, p. 50)

É possível analisar à luz desta afirmação, por exemplo, a questão que envolve os Xokó e os quilombolas. Para além de uma busca de consolidação identitária em relação aos “brancos”, há também a necessidade de marcar uma diferenciação frente aos “negros”, especificamente em relação aos remanescentes quilombolas do mesmo município, com o qual há um histórico de contatos interétnicos. Há uma preocupação em “marcar” diferenças para consolidar a identidade indígena. Como afirma Silva (2000, p. 74): “[...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência.” Neste contexto, é importante a compreensão de que a incorporação de rituais, crenças e práticas comuns a outros grupos não faz com que uma determinada cultura deixe de ser “autenticamente indígena” ou que seus integrantes sejam “aculturados”, no sentido pejorativo de “ex-índios” ou “falsos índios” (OLIVEIRA FILHO, 1999). Como foi visto anteriormente, os contatos interétnicos são diversos e constantemente ressignificados.

Nesse sentido, a cultura Xokó é plena de mesclas e essencialmente intercultural, tendo como forte característica, a presença da religiosidade católica em seu cotidiano. Esta presença é percebida, por vezes, de maneira

---

Como sabem da impossibilidade de serem aceitos na Ilha de São Pedro, pleiteiam junto à Funai a aquisição de uma terra onde possam juntar todos que se encontram dispersos, para assim retomarem seus costumes indígenas que, segundo a cacique do grupo, Maria José de Sá Feitosa, estão sendo perdidos. (BRASIL, 2012)

dúbia, ora enfatizando-se as perdas do passado, ora lembrando as alianças da história recente. Sobre isto, explica o cacique Bá:

*A Igreja no momento ela não pode sair do nosso meio por que? Porque a gente não pensa só em nós, a gente pensa naqueles que foram criados dentro da Igreja. Nasceram índio mas foram criados pela Igreja dentro da sua religião, que não é uma religião indígena. Se ela quis ajudar, ensinando, orientando com seus... é... com seus costumes, com sua forma de proceder, de buscar Deus... se ele pensou em fazer o bem, mas pra cultura indígena fez o mal.<sup>99</sup>*

**Figura 30 - Cacique Bá e Dom Mário (09/09/2016).**



Fonte: Acervo da autora.

Refletir sobre esta narrativa do cacique proporciona uma compreensão sobre a ideia de interculturalidade assumida nesta pesquisa, evidenciando a importância de uma interculturalidade crítica, em que as diferentes culturas

---

<sup>99</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

devem ser valorizadas, sem hierarquização, “em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo” (MARIN, 2009, p. 128).

Esta interculturalidade se faz presente em diversos aspectos, a saber: casamentos celebrados na Igreja, mas também no Ouricuri; crianças batizadas na Igreja e também no ritual indígena; a Festa da Retomada, em que ocorre celebração de uma missa pelo bispo (Figura 30); ritos da Semana Santa, entre outros. Estes exemplos, inevitavelmente, levam a uma reflexão: esta presença ainda tão atuante da Igreja Católica junto aos Xokó seria exclusivamente fruto da devoção a esta religião? Ou seria também a continuidade de alianças estabelecidas no passado? A adoção de elementos do catolicismo é uma prática que remonta ao período colonial, sendo muitas vezes, estratégia para uma melhor inserção social, conforme Monteiro (2005) explica:

Além de dotar os índios com nomes cristãos, o rito do batismo também os introduzia no compadrio, um elemento fundamental no mundo luso-cristão do Brasil colonial. [...] na maior parte das vezes, índios já convertidos, geralmente da mesma propriedade dos batizados, serviam de padrinhos. [...] é possível concluir que os índios já cativos, ao criar os primeiros laços entre os novos cativos e a sociedade escravista, na qualidade de padrinhos, exerceram uma importante função no processo de transformação dos índios recém-escravizados. (MONTEIRO, 2005, p. 160).

Por conta de todos esses aspectos os povos indígenas, especialmente os da região Nordeste, perderam muito de suas características físicas e culturais, sobre as quais são cobrados pela sociedade. Para isto, Apolônio Xokó tem uma resposta:

*Eu não vou deixar de ser Xokó por não ter os olhos repuxados, cabelos lisos, falando a minha língua. Essa é a herança, uma herança maldita que a sociedade dita civilizada, e a cegueira etnocêntrica desse povo e dessa gente deixou. Mas eles esqueceram de uma coisa: podem ter tirado as nossas características, podem ter tomado o nosso território mas não tirou daqui [fala apontando para o peito] a consciência de que eu sou índio. Eu falo isso, de uma maneira, não orgulhosa, mas de uma maneira de felicidade. Vocês não fazem ideia, da alegria que eu tenho quando alguém se dirige a mim: ‘Apolônio Xokó’. Então eu não*

*pergunto mais o que é que ele quer, porque ele me reconheceu e reconheceu o meu povo, a minha comunidade. Então, isso pra mim, já me deixa satisfeito.*<sup>100</sup>

A fala emocionada de Apolônio é representativa da força da autoidentificação que move os povos indígenas. Apesar de todas as tentativas de apagamento de sua memória/identidade, esta não desapareceu, sendo o motor de suas lutas e da reinvenção de suas tradições, caracterizada pela manutenção de seus rituais. Sobre a capacidade da memória de atualizar o passado, afirma DE DECCA (2006):

O retorno da narrativa acreditamos ser também uma postura política na procura dos direitos de cidadania, fundados na preservação e manutenção das identidades dos grupos sociais. É o retorno da memória e de sua capacidade de reatualização do passado, como que reivindicando o direito do passado para uma sociedade que vive cada vez mais em função do presente. Esta discussão deve ultrapassar os horizontes de uma crítica formalista (DE DECCA, 2006, p. 24).

O direito ao passado e o direito ao presente são pontos cruciais na questão indígena. Por um lado, lhes é cobrado um passado que lhes confira “autenticidade”. Por outro, percebem que, para conseguirem espaço para suas reivindicações, precisam se adequar a um presente e uma realidade que diferem de sua cultura ancestral. Dessa forma, a identidade indígena encontra-se sempre numa zona de interstício. É um estar aqui e lá. Ser remetido ao passado, mas tendo que, constantemente, provar que ainda existe, que faz parte do presente. Nesse sentido, Paraíso (2008) afirma:

Na verdade, a relação entre memória e identidade resulta de um processo dialético. Se a identidade resulta da formulação e reformulação da memória, da mesma forma, a memória é ajustada à nova identidade que emerge das relações sociais estabelecidas interna e externamente interpretadas a partir da memória construída por processos seletivos de inclusão e exclusão. Da mesma forma, é o ato de repetir as reminiscências que permite estabelecer e fortalecer os laços de pertença a um determinado grupo social (PARAÍSO, 2008, p. 320).

---

<sup>100</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.



A autora analisa aqui a relação entre memória e identidade, destacando que ambas são dinâmicas, haja visto que cada uma delas se molda à realidade na qual a pessoa ou o grupo se encontra inserido. Sobre isso, Candau (2014) afirma:

[...] Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade. Quando esse ato de memória, que é a totalização existencial, dispõe de balizas sólidas, aparecem as memórias organizadoras, poderosas, fortes, por vezes monolíticas, que vão reforçar a crença de uma origem ou uma história comum ao grupo [...] (CANDAU, 2014, p. 77).

Este tecido memorial, que alimenta a identidade, é construído a partir de diversas variáveis, seja a carga emocional mobilizada pelas lembranças do passado, ou mesmo a preocupação dos sujeitos que narram suas memórias com a imagem que desejam transmitir de si. Isto se relaciona com a identidade, na medida em que o trabalho da memória não é individual, ajustando-se em função do coletivo.

### **3.2 Modelar com os dedos e o coité**

Os indígenas do Nordeste vêm reinventando tradições e trazendo de volta à tona suas identidades, após estas terem sido silenciadas por diversas circunstâncias históricas. Contudo, muitas vezes, diversos povos acabam se vendo forçados a corresponder aos estereótipos que deles se espera para, assim, serem mais facilmente reconhecidos. Sobre isto, explica Dantas (1991):

Ser índio é um modo de identificação social e o social não se define pelo biológico. Comunidades indígenas são, pois, aquelas que, têm uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas. Ser índio é pertencer a uma dessas comunidades indígenas e por ela ser reconhecido. Desse modo os Xocó como muitos outros grupos indígenas do Brasil, e particularmente no Nordeste, apesar do alto nível de mistura racial com a população envolvente e modificação da sua cultura original, identificam-se como índios e têm o sentimento de pertencerem a um grupo de referência muito definido: a comunidade indígena (DANTAS, 1991, p. 56).

Ser indígena no Nordeste é, entre outras coisas, lidar com especificidades que os distingue dos povos nativos de outras regiões. Nessa busca pelo reconhecimento identitário, as táticas que, no passado, se restringiam às alianças com a Igreja, passaram gradativamente a se estabelecer entre os próprios indígenas que buscaram formas de organização e resistência, frente às ameaças provenientes da sociedade não indígena. Para tanto, foi fundamental a articulação que resultou no Movimento Indígena, no qual os Xokó também se inseriram.

### **3.2.1 “O índio é isso, é lutar, e isso nosso povo tem muito.”: os Xokó e o Movimento Indígena**

O povo Xokó modelou sua identidade étnica a partir de diversos elementos e experiências. Nesta trajetória de expulsão/diáspora/retomada das terras, um fator mostrou-se relevante: as articulações, alianças e redes estabelecidas com diversos atores sociais. Isso ocorre em conexão com o Movimento Indígena que se formou no Brasil, cuja atuação tornou-se mais efetiva a partir dos anos 1970, tendo por principal missão a garantia dos direitos indígenas, continuamente ameaçados. Sobre isto, Matos (1997) explica:

No movimento indígena, a idéia [sic] de "nação" era defendida como uma forma de garantir aos índios o direito de serem reconhecidos como comunidades diferentes, histórica e culturalmente, no interior do Estado brasileiro. Pelo menos como estratégia política, essa idéia [sic] não pregava o separatismo dos grupos indígenas com relação ao Estado, como foi constantemente acusada pelo governo militar. Tratava-se muito mais de um recurso pertencente ao próprio campo político das relações interétnicas, usado pelos indígenas para garantir sua diversidade (MATOS, 1997, p. 153).

A busca deste reconhecimento se dava num momento delicado, tendo em vista o contexto histórico de governo militar no Brasil, o que levava ao entendimento de que reconhecer os povos indígenas enquanto nações colocava em risco a "Soberania Nacional". A emergência desta organização chamava a atenção do governo militar que chegou a interrogar algumas lideranças da União das Nações Indígenas (UNI), questionando sobre a

possível intenção do movimento em “separar o Brasil em diversos territórios indígenas” (WERÁ, 2017, p. 70). No entanto, a ideia do Movimento é que o Brasil se configura de fato em um Estado plurinacional, considerando a diversidade de nações indígenas aqui existentes. É o que corrobora Álvaro Tukano (2017):

[...] Já na cabeça de um general o Brasil é intocável, só pode ter uma pátria. Não é essa a verdade. Dentro do Brasil existem muitos povos, com línguas próprias, territórios próprios. Então nós criamos o movimento indígena para fortalecer esse mosaico das culturas indígenas, da diversidade de culinárias, das histórias antigas que não estão registradas nas igrejas, nos quartéis e em outros lugares, mas nas vozes desses povos (TUKANO, 2017. p. 39).

O reconhecimento do Brasil enquanto Estado plurinacional se faz legítimo, visto que os povos originários destas terras não foram consultados quando da criação do Estado brasileiro, muito menos foram consideradas suas próprias dinâmicas culturais e territoriais. Diante disso, Daniel Munduruku explica a emergência do Movimento Indígena como resposta dos povos indígenas à lógica do governo militar voltada para um modelo econômico que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. Naquele contexto, os povos indígenas sonhavam com autonomia, autossustentabilidade e autogoverno. Para tanto, foi necessário dominar os instrumentais da sociedade não indígena, trazidos, em grande medida, “pela escola e pelas instituições religiosas – aparelhos ideológicos do Estado – cada vez mais presentes nas aldeias indígenas brasileiras” (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

O movimento indígena que se desenvolveu no Brasil, a partir da década de 1970, pode ser considerado o ápice do protagonismo dos povos originários. Ao perceberem que as políticas de governo continuavam com as mesmas intenções, voltadas para o assimilacionismo e com foco no desenvolvimento a qualquer custo, os indígenas passaram de ações isoladas para ações organizadas e centralizadas. Organização tornou-se a palavra chave para as conquistas que gradativamente foram ocorrendo: demarcações de terras e representatividade política. As ações organizadas contra a política indigenista do governo partiram inicialmente da Igreja Católica, com a criação da Pastoral Indigenista, da Operação Anchieta (OPAN), e do Conselho

Indigenista Missionário (CIMI), órgão da CNBB criado em abril de 1972. Estas iniciativas ocorrem no contexto da propagação da Teologia da Libertação, em toda a América Latina, tornando-se base filosófica de alguns setores da Igreja. Essa dependência inicial mostrou-se necessária, tendo em vista o fato da Igreja representar “uma das vozes, um dos canais de expressão e manifestação possíveis nos duros anos 1970” (MUDURUKU, 2013).

Nesse contexto, as diversas assembleias indígenas tornaram-se momentos e espaços catalisadores de uma identidade indígena nacional. Além disso, foram oportunidades de reconhecimento frente à sociedade nacional, mas também entre os próprios grupos que, muitas vezes devido à distância, não se conheciam, o que dificultava uma possível articulação. Gradativamente, os povos indígenas perceberam que, ao se organizarem, poderiam caminhar com “suas próprias pernas”, mantendo alianças, mas ditando seu próprio destino, superando, assim, a dualidade colono (colonizador) X colonizado. Nas palavras de Fanon (1968):

Então o colonizado descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade é o contrário. Não somente sua presença deixa de me intimidar como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que dentro de pouco tempo não lhe restará outra saída senão a fuga (FANON, 1968, p. 34).

É possível perceber que o movimento indígena passou por diversas etapas e se reinventou em vários momentos. Ao se darem conta de que possuem “o mesmo sangue do colono”, os povos indígenas passam a se articular e formar representações mais fortes através de suas lideranças. No entanto, esta afirmação não significa dizer que os povos indígenas não soubessem, ou não tivessem consciência de sua capacidade; tanto sabiam que sempre encontraram formas de enfrentamento e resistência. Significa, na verdade, perceber o momento em que estes grupos organizados encontraram os meios adequados e disponíveis naquele momento, para a criação de um

movimento organizado com o objetivo de reivindicar seus direitos. Este conjunto de elementos forma o chamado pan-indigenismo, cujos palcos privilegiados para sua formação foram as assembleias indígenas dos anos 1980.

A “descoberta” da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo índio acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos. Ou seja, tomam consciência de que são pessoas e povos com direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

É neste sentido de resistência que os povos indígenas passam a se reinventar através do Movimento Indígena, estabelecendo redes e alianças. Para tanto, uma das táticas fundamentais para dar visibilidade às demandas que se pretendia resolver foi a criação, por parte do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), das Assembleias Indígenas, para as quais eram convidados os representantes de diversos povos. Inicialmente, estes representantes eram sempre os caciques, mas, posteriormente, surgiu um novo ator social nesse cenário: o líder indígena, que não necessariamente seria o cacique. Esses líderes exerciam o que Matos (1997) chama de “diplomacia vermelha”, sendo uma ponte entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional, tendo como característica fundamental a desenvoltura para transitar entre os dois mundos.

Kaká Werá, líder indígena atuante no Sudeste, que trabalhou na gestão da prefeita Luíza Erundina<sup>101</sup>, em São Paulo, afirma que sua atuação no Movimento Indígena da década de 1980 se deu a partir de pontes entre as diversas culturas. Essas pontes, criadas através do diálogo, se davam com vistas ao objetivo de conseguir apoio da sociedade não indígena, para assim, promover o acesso ao pensamento, à visão de mundo, aos costumes das

---

<sup>101</sup> A eleição da paraibana Luíza Erundina para a prefeitura da cidade de São Paulo (1989-1993) é considerada a conquista mais significativa do Partido dos Trabalhadores nas eleições de 1988, e a que gerou o maior impacto sobre o partido. Teve como marca de sua gestão o investimento e valorização da educação, saúde e cultura, contando coma atuação de intelectuais como: Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella e Marilena Chauí. Fonte: <http://www.luizaerundina.com.br/> Acesso em: 10 dez. 2017.

diversas culturas indígenas (WERÁ, 2017). A década de 1980 foi também o tempo em que Werá, ao atuar na Embaixada dos Povos da Floresta, com Ailton Krenak<sup>102</sup>, passou a se articular cada vez mais com outras lideranças e a transitar melhor no mundo não indígena.

Vejo em Apolônio a figura do líder indígena descrito por Matos (1997), como uma ponte entre “o mundo das comunidades indígenas com o mundo da sociedade nacional”. Mesmo após o encerramento de seu tempo como cacique, Apolônio continuou a atuar como representante de seu povo no mundo não indígena, sendo conhecido como “embaixador do povo Xokó”. Enquanto cacique, ainda muito jovem, foi um líder destemido, que enfrentou as autoridades pela causa da regularização das terras (Figura 31). Esta postura precisa, contudo, ser compreendida à luz do contexto social da época, explicitado por Melatti (1985):

A década de [19]80 imprimiu uma nova faceta no Indigenismo brasileiro, em que os jovens assumiram a liderança do movimento indígena. A força, a violência e a imposição são mecanismos empregados para que suas reivindicações sejam atendidas, num País em que o caos administrativo e econômico imperam. Toda esta teatralização, encenação, foi um artifício que encontrou eco e repercutiu eficazmente nos meios governamentais, fazendo com que as sociedades indígenas ocupassem também um espaço representativo no palco político. Os Xokó não são exceção [sic] à regra neste contexto político (MELATTI, 1985, p. 45).

---

<sup>102</sup> Ailton Krenak nasceu no Vale do rio Doce, Minas Gerais, em 1954. Com 17 anos migrou com seus parentes para o estado do Paraná. Alfabetizou-se aos 18 anos, tornando-se a seguir produtor gráfico e jornalista. Na década de 1980 passou a se dedicar exclusivamente à articulação do movimento indígena. Em 1987, pintou o rosto de preto com pasta de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional, em sinal de luto pelo retrocesso na tramitação dos direitos indígenas. Em 1988 participou da fundação da União das Nações Indígenas (UNI), fórum intertribal interessado em estabelecer uma representação do movimento indígena em nível nacional, participando em 1989 do movimento Aliança dos Povos da Floresta, que reunia povos indígenas e seringueiros em torno da proposta da criação das reservas extrativistas, visando a proteção da floresta e da população nativa que nela vive. Nos últimos anos, se recolheu de volta à Minas Gerais e mais perto do seu povo. Atualmente, está no Núcleo de Cultura Indígena, ONG que realiza desde 1998 o Festival de Dança e Cultura Indígena, idealizado e mantido por Ailton Krenak, na Serra do Cipó (MG). Fonte: <http://ailtonkrenak.blogspot.com.br/> Acesso em: 10 dez. 2017.

**Figura 31 - Apolônio Xokó (Década de 1990).**



Fonte: Acervo do NEDIC.

Apolônio, entre outras atuações, chegou a ser coordenador da UNI, no âmbito do Nordeste. Nesta função, atuou não só em nome de sua nação indígena, mas por diversos outros povos que também vivenciavam suas próprias lutas. O jornal *A Defesa*, de agosto de 1986, discorre sobre isso:

[...] O coordenador da UNI (União das Nações Indígenas) – Nordeste, Apolônio Xokó, em carta aberta, denuncia as perseguições dos latifundiários, com o objetivo de enfraquecer e expulsar todo esse povo sofrido e discriminado das terras onde vivem atualmente. Solicita ao INCRA, a Procuradoria da República, MIRAD e outras autoridades responsáveis para que encontrem uma solução justa e se resolva a situação do povo tapeba. (A DEFESA, 1986, p. 3)

Chamava a atenção em Apolônio Xokó suas atitudes e palavras fortes, pois ele não demonstrava medo diante das autoridades. Em diversos momentos comentou comigo que, enquanto cacique durante a luta pela terra, foi ameaçado várias vezes, tendo que, em alguns momentos, esconder-se em outros estados. No diálogo que tive com S. Nenéu, ele narrou um episódio que é bastante representativo desta altivez de Apolônio, quando o objetivo era lutar por seu povo:

*E Apolônio como foi um cara que lutou muito por isso aqui, deu a vida por isso aqui, como todos deram, mas ele foi a pessoa que mais andou pra Brasília. João Alves disse uma vez na cara dele, chamou ele de atrevido, disse na cara dele: “Questão pessoal minha, enquanto eu tiver aqui como ministro da FUNAI, como ministro do interior, aquelas terras vocês não vão receber.”*

Esta atuação marcante lhe rendeu inimigos, mas também muitos aliados. É emblemático o registro feito pelo historiador e antropólogo João Pacheco de Oliveira, ao homenagear algumas lideranças indígenas com quem conviveu, afirmando recordar com emoção as conversas com alguns deles, entre eles Apolônio Xokó, afirmando serem esses líderes “reserva ética do movimento indígena e da nação brasileira” (OLIVEIRA, 2013, p. 13). O autor refere-se nesta afirmação ao que ele classifica como uma crise do Movimento Indígena que teve início a partir de 2006, por conta da cooptação de muitas de suas lideranças para a zona de influência da Funai. Nesse contexto, Apolônio foi um dos que não se deixaram coagir.

Atualmente, outras lideranças foram surgindo, a exemplo de Lindomar Xokó, que chegou a candidatar-se a vereador em 2016, representou seu povo no Acampamento Terra Livre, realizado em abril de 2017<sup>103</sup>, e é também integrante do Conselho Nacional de Política Indigenista<sup>104</sup> (CNPI) para o biênio 2016 – 2017.

---

<sup>103</sup> O Acampamento Terra Livre é uma das principais manifestações do movimento indígena atual, promovido pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) com apoio de organizações indígenas, indigenistas, da sociedade civil e movimentos sociais parceiros. Fazem parte da APIB as seguintes organizações indígenas regionais: Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho Terena, Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembléia do povo Guarani (ATY GUASU), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Comissão Guarani Yvyrupa. Informações disponíveis em: <http://apib.info/2017/03/27/convocatoria-acampamento-terra-livre-2017/>

<sup>104</sup> O Conselho Nacional de Política Indigenista – CNPI, instalado no dia 27 de abril de 2016, é um órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Foi criado pelo Decreto n.º 8.593, de 17/12/15 e é composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações



Percebi, em conversas com os mais jovens e observando o cotidiano que ali se desenvolve, dois exemplos da criatividade dos Xokó na busca de alternativas de melhoria da qualidade de vida. O primeiro deles é a utilização de uma loja virtual para venda do artesanato, hospedada no site RISADA – Rede Indígena Solidária de Arte e Artesanato<sup>105</sup>. Outro exemplo é a Associação Indígena das Mulheres Xokó da Ilha de São Pedro, fundada em 2006. Estas ações são representativas da forma de atuação dos Xokó, diante da necessidade de viver em meio às demandas colocadas pela sociedade não indígena, sempre se mobilizando e se reinventando frente às ameaças constantes aos seus direitos.

Contudo, foi durante o período em que vigorou o governo militar no Brasil que os Xokó, assim como diversos outros povos indígenas, travaram um verdadeiro combate pela garantia de seus direitos. O governo tinha por intenção modificar o Estatuto do Índio para promover uma pretensa emancipação das comunidades indígenas, investindo em mais um processo de integração, tendo como premissa a “transitoriedade da identidade indígena”, ficando sob a responsabilidade da Funai indicar quais indígenas seriam emancipados. No entanto, como já expus em outros momentos, os povos indígenas sempre estabeleceram alianças que lhes valeram quando se viram ameaçados, e desta vez não foi diferente. Neste contexto, as assembleias indígenas foram uma importante estratégia, como afirma Matos (1997):

Nas primeiras assembleias, os participantes indígenas passaram pela experiência de ler e narrar a história de sua comunidade e também de seu povo, a partir de um marco comum: antes e depois do contato com os "brancos". O tempo era marcado pelos costumes tradicionais que foram se perdendo ou sendo trocados com o contato. Os antepassados também eram referência para estabelecer uma tradição de resistência, reconstruindo um passado heroico (MATOS, 1997, p. 140).

---

indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto. Informações disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>

<sup>105</sup> Disponível em: <http://risada.org/produto-etnia/xoko/> Acesso em: 27 ago. 2017.

Figura 32- Notícia sobre a assembleia na Ilha (1979).

**LOCAL** - 18/10/1979

## PROBLEMA DOS INDIOS

# Bispo de Propriá acha assembleia proveitosa

Visitando a redação do JS, o bispo de Propriá, Dom Brandão da Castro, falou a respeito da Assembleia Nacional Indígena, realizada na Ilha de São Pedro, de sexta-feira ao domingo passado.

O religioso disse que ficou muito satisfeito com a assembleia e achou que esta veio beneficiar em cheio aos índios. Disse ele: «a assembleia que se realizou na Ilha de São Pedro, teve um grande êxito, além do esperado. Compareceram mais de 40 representantes de 15 tribos indígenas».

Dom Brandão achou muito concreta e sincera a assembleia, porque os índios expuseram seus problemas uns aos outros em público. Ele achou também que a presença de um representante do Ministério do Interior e elementos da Funai, contribuíram muito para que a situação dos índios seja resolvida. A reunião veio bem na hora certa, disse o bispo.

### ELES MERECEM

O bispo de Propriá disse que os índios merecem toda atenção por parte das autoridades competentes, pois têm terras e devem se apoiar delas, para sobreviverem sem serem atropalhados. «Tenho plena certeza que os problemas dos índios serão resolvidos, desde quando todos estamos do lado deles e acreditado muito que o Governo Federal vá encontrar a tempo uma solução para o caso acrescentou.

A assembleia que foi realizada na Ilha de São Pedro, para o religioso, foi de grande valia, pois já era tempo de ter alguém para defender os sofredores que estão lutando pelo seu direito. Para ele, não é justo que ninguém passe fome e durma ao relento tendo condições de sobreviver do seu próprio trabalho, como é o caso dos índios.

As terras lhes pertencem, eles podem muito bem viver da plantação, ou mesmo do fabrico de telhas, no que são peritos, e, com os próprios esforços, eles podem sobreviver sem precisar da ajuda de ninguém, como está acontecendo atualmente.

### COMO VIVEM OS XOCÓS?

Respondendo a esta pergunta, Dom Brandão de Castro disse: «eles retomaram à Ilha já depois da época do plantio. No momento, estão brocando as terras.

Eles têm sido suficientemente assistidos, tanto pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porto da Folha, como pelos cristãos da Diocese».

Dom Brandão fez questão de frisar a ajuda que os indígenas estão recebendo do Governo do Estado e da própria Funai. As coisas vão melhorar para eles, disse o religioso, afirmando que quando chegar a época do plantio, eles passarão a viver sem precisarem mais de ninguém.

A respeito da demissão do presidente da Funai, o bispo de cidade ribeirinha, disse que «esteve pessoalmente com ele, em Brasília, e pode garantir que ele demonstra muita capacidade para o cargo. Asseguro que o titular da Funai está desempenhando um bom trabalho».



□ Dom Brandão acha que a assembleia foi um grande passo para a equação dos problemas que afligem os indígenas.

### IGREJA: UMA GRANDE AJUDA

«A Igreja, não poderia tomar outra posição, tanto mais que o documento de «Pueblos» lembra a nós que os índios da América Latina, são os mais pobres dos pobres, por isso acho que a posição da Igreja ao ficar do lado deles, foi das mais conscientes. Nos aliamos a eles, face o contato frequente que temos com os índios, como também pelo conhecimento que fomos adquirindo relativamente aos direitos deles», afirmou.

O bispo disse, ainda, que a ajuda da Igreja, é de grande valia para os indígenas, mas assegurou essa ajuda ser mais uma de muitas que estão tendo. Para ele, o apoio da Igreja deu uma grande força para os indígenas lutarem pelos seus direitos, e ele está contente em poder dar esta ajuda.

### ANUNCIOU ROMARIA

Vai acontecer uma romaria no dia 28 de corrente para a Ilha de São Pedro, numa realização da Diocese de Propriá. A romaria irá para a Ilha com dois objetivos. O primeiro é visitar a imagem de São Pedro, o padroeiro do local e o outro, segundo Dom Brandão, é para proporcionar aos participantes, oportunidade de conhecer de perto a situação dos índios.

As pessoas que quiserem tomar parte da Romaria, deve estar no povoado Mocambo, próximo a Niterói, às 5 horas da manhã. Em seguida, os que puderem farão um trajeto de seis quilômetros a pé, ou se preferirem irão de canoa até a Ilha. Tudo está previsto para ser encerrado às 15 horas, quando farão o trajeto de volta.

Essa Romaria, segundo o bispo organizador, vai fazer parte das celebrações do

Fonte: Acervo Enoque Salvador de Melo.

Vejo nestas referências o estabelecimento de pontes entre o passado e o presente, como tática de afirmação frente à sociedade não indígena, e que se faz presente nas assembleias. No âmbito do Nordeste, a primeira assembleia ocorrida foi em outubro de 1979, no território do povo Xokó, na Ilha de São Pedro. O Jornal *A Defesa*<sup>106</sup> noticiou este encontro em sua primeira página, enfatizando a atuação do CIMI, como órgão que proporcionou essa oportunidade, ao afirmar que: “A Igreja em boa hora tomou a decisão de oferecer-lhes espaço para a discussão de seus problemas” (1979, p. 1). Por outro lado, o mesmo texto mais à frente evidencia o protagonismo dos indígenas, quando afirma: “São eles mesmos que analisam a situação das diversas tribos, tomam as resoluções sugeridas pelo grupo e acompanham a sua execução” (1979, p. 1).

**Figura 33 - Charge satirizando as reivindicações dos Xokó.**



Fonte: Jornal de Sergipe. 19 set. 1979.

Esta mesma característica é destacada numa edição posterior do jornal<sup>107</sup> (Figura 32), que assim relatou: “Os índios assumiram pessoalmente a direção da Assembléia [sic], demonstrando uma grande capacidade de organização bem como de respeito à opinião dos companheiros” (1979, p. 4). Tal desenvoltura parece ter causado admiração por parte da Igreja e de seus representantes, o que não seria estranho, considerando o imaginário da

<sup>106</sup> ENCONTRO de caciques na Ilha de São Pedro. *A Defesa*. Propriá. n. 645. p. 1, ago. 1979.

<sup>107</sup> 13ª Assembléia Indígena às margens do São Francisco. *A Defesa*. Propriá. n. 647. p. 4, out. 1979.

sociedade não indígena, cuja ideia de como devem ser os indígenas é bastante deturpada.

Exemplo disso está na figura 33, que é uma charge publicada no Jornal de Sergipe, satirizando a situação dos Xokó que se encontravam em plena luta pela regularização das terras da Ilha. Nesta ilustração, um indígena é representado de forma caricatural, e sua fala lembra os indígenas dos desenhos animados. Nesta charge, o autor faz referência ainda ao então presidente, o general Figueiredo, que, em agosto de 1978, havia declarado que preferia o cheiro dos cavalos ao cheiro do povo.<sup>108</sup>

Participaram dessa assembleia lideranças de 16 povos, sendo seis do Nordeste e dez de outras regiões do país, o que demonstra o reconhecimento que os Xokó conquistaram junto aos demais povos indígenas do Brasil. Esteve presente, entre outras lideranças de atuação nacional, Álvaro Tukano, que relata o estranhamento ao conhecer pela primeira vez os Xokó, pois naquela época, ele ainda não conhecia os indígenas do Nordeste, a não ser os do Maranhão, que possuem características diferentes:

Para minha surpresa os índios Xocó eram morenos e outros negros. Com todo respeito, jamais pensei encontrar índios morenos e negros no Brasil e fiquei com a cabeça cheia de interrogações. [...] Continuei pensando na Casa do Índio, em São Luís, que tinha índios bem diferentes. Eles também ficaram alegres quando me cumprimentaram e falei na minha língua para provar que eu era índio mesmo. Assim, fui levado para a casa da reunião e correu tudo bem (TUKANO, 2017, p. 65).

Além da impressão descrita nesse relato, Álvaro Tukano mostrou-se impressionado com o fato do território Xokó, que na época restringia-se somente à Ilha de São Pedro, ser muito reduzido para a quantidade de habitantes. Destacou ainda que eles eram muito religiosos e que cantavam e dançavam o Toré. Contatos interétnicos como estes foram bastante relevantes para os Xokó, tanto para a consecução de apoios, como para sua reinvenção, como relata Melatti (1985), acerca dos contatos com outros grupos indígenas:

---

<sup>108</sup> **Folha de São Paulo.** São Paulo, nov. 2000.

[...] Este entrosamento foi benéfico aos Xokó, pois deu-lhes oportunidade de constatarem situações semelhantes as suas e sentirem a necessidade de reinventarem aspectos de sua cultura. Provavelmente incorporarão elementos culturais de outras sociedades indígenas nordestinas, como meio de compensarem a perda de alguns valores culturais e rituais (MELATTI, 1985, p. 21).

Naquele período, o Movimento Indígena assumiu o caráter pan-indígena, ou seja, partiam para uma organização pluriétnica em defesa de direitos, formando uma identidade supra-étnica (MATOS, 2006). Nesse contexto, surge um novo marco legal a partir das demandas dos grupos indígenas, pois, em 2002, o governo brasileiro ratificou a Convenção nº 169 sobre “Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989. A convenção configurou-se numa importante ação que proporcionou subsídios para as reivindicações dos indígenas do Nordeste, que passaram a exigir o fim da exigência de laudos antropológicos para identificação étnica e territorial. A partir deste momento, passam a exigir também não mais serem considerados e/ou nomeados como “ressurgentes” ou emergentes, mas sim resistentes, configurando-se numa quebra do pensamento colonial. No entanto, como afirma Arruti (2006), a tradição legalista, formalista e colonialista ainda é um forte entrave aos avanços jurídicos quanto aos direitos dos povos indígenas.

Assim, como se observa em outros Estados latino-americanos, a Convenção tem tido influência significativa na definição das políticas e programas nacionais, além (ou em função) de pautar a formulação de diretrizes e políticas de várias agências multilaterais de desenvolvimento. A sua aplicabilidade prática, no entanto, ainda encontra inúmeros obstáculos. Por toda a América Latina são constantes as queixas dos movimentos indígenas e especialistas dos países signatários do Convênio, relativas ao desconhecimento ou oposição real das autoridades judiciais e administrativas à sua aplicação. A tradição legalista e formalista, e em especial colonialista de tais funcionários, associada a um forte senso comum sobre o que deve ser um índio (naturalidade e imemorialidade), tem funcionado como sério obstáculo à implementação de tais avanços teóricos e jurídicos. De qualquer forma, se a disposição do Estado brasileiro em aplicar tal preceito por meio da prática do seu órgão indigenista se consolidar, estamos diante de um novo momento desses processos de etnogêneses (ARRUTI, 2006, p. 54).

Outro aspecto que favoreceu a luta indígena, iniciada nos anos 1970, foi a mudança de postura social da Igreja Católica, não somente no Brasil, mas na América Latina, defendendo os pobres e engajando-se em movimentos de luta pela terra. Segundo Munduruku (2013), a Igreja “mudou de lado”

[...] comprometendo-se com as classes menos favorecidas. Essa mudança de orientação pastoral foi responsável, entre outras coisas, pela criação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972, que passaria a atuar junto aos povos indígenas como parceiro político em suas lutas por terra e pelo direito de continuarem indígenas e, assim, se defenderem da política integracionista oficial (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

Esta mudança na atuação de Igreja Católica também precisa ser relacionada às conferências episcopais ocorridas naquele período, as quais determinaram a chamada “opção preferencial pelos pobres”<sup>109</sup>. As Campanhas da Fraternidade promovidas anualmente pela CNBB são reflexo disto, trazendo à tona sempre temas sociais, discutidos mais intensamente durante a Quaresma, mas também ao longo de todo o ano litúrgico. Exemplo disto foi a campanha de 2002, cujo lema foi “Por uma terra sem males”, e o tema “Fraternidade e Povos Indígenas”, por ocasião das discussões em torno da reformulação do Estatuto do Índio<sup>110</sup>. Este apoio foi, sem dúvida, bastante relevante para a causa; no entanto, basta um pequeno esforço para decolonizar o olhar sobre estas ações para perceber que, apesar do tema ser colocado em evidência e levado para o centro das discussões, a ideia representada na campanha é de um indígena cristão, adorador do deus católico, sendo sua visão de mundo, pouco evidenciada.

---

<sup>109</sup> Refiro-me às conferências latinoamericanas, promovidas pelo CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano): I Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Rio de Janeiro, 1955); II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Medellín, 1968); III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Puebla, 1979); IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Santo Domingo, 1992) e V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe (Aparecida, 2007). Informações disponíveis em: [http://www.celam.org/conferencias\\_generales.php](http://www.celam.org/conferencias_generales.php) Acesso em: 29 ago. 2017.

<sup>110</sup> A “Terra sem males” é um mito dos Guarani sobre a terra onde não há doença, nem sofrimento, nem morte. Informações disponíveis em: <https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=180> Acesso em: 29 ago. 2017.

Até 1975, a linha pastoral indigenista da Igreja se baseava na promoção de reuniões periódicas de chefes comunitários, com o objetivo de fazê-los assumir os trabalhos da Igreja, ou seja, as ações giravam em torno da antiga estratégia de conversão (MUNDURUKU, 2013). Contudo, a partir de 1975, a atuação da Igreja passa a ser menos proselitista, sendo esta mudança de postura, segundo Munduruku (2013), resultado das medidas iminentes do governo militar. No entanto, apesar deste perfil, o estabelecimento de alianças com a Igreja Católica, que tinha poder para se fazer ouvir, foi uma tática importante no alvorecer do Movimento Indígena, pois foi a partir das tensões decorrentes da promulgação do Estatuto do Índio, que o CIMI e a Funai entram no embate, tendo em vista o veto presidencial acerca das missões científicas e religiosas em áreas indígenas.

Foi neste contexto de alianças que o Movimento Indígena formou suas redes, chegando a ser implementada uma campanha nacional contra as decisões do governo, que reuniu não só indígenas, mas vários segmentos da sociedade. Nesse momento, surgiram várias organizações de apoio à causa, a exemplo das Comissões Pró-Índio (CPI), em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Belém do Pará, e as Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAI), no Rio Grande do Sul e no Acre (MATOS, 1997). Neste contexto de emergência de organizações pró-indígenas, não pode ser esquecida a criação da Comissão Pró-Índio de Sergipe, encabeçada pela professora Beatriz Góes Dantas. Desta comissão de âmbito local, participaram vários outros antropólogos, notadamente professores da Universidade Federal de Sergipe.

Posteriormente, outro momento de ameaças à identidade indígena surge por parte do governo. Em 1981 o Coronel Ivan Zanoni Hausen, à frente do Departamento Geral de Planejamento Comunitário (DGPC), criou uma “Comissão de Levantamento de Indicadores de Integração”, visando estabelecer critérios de indianidade. Para tanto, fica a Funai mais uma vez responsável por determinar quais povos seriam considerados integrados, perdendo assim sua identidade indígena<sup>111</sup>. Posteriormente, o mesmo coronel

---

<sup>111</sup> A Funai emite um Registro Administrativo de Nascimento e Óbito de Indígenas, o RANI, previsto no art. 13 do Estatuto do Índio de 1973, e regulamentado através da Portaria nº 003/PRES, de 14 de janeiro de 2002. Informação disponível em:

tomou a iniciativa de exigir pareceres para antropólogos, tomando por base grupos sanguíneos e fator RH, ação que foi contestada pela Escola Paulista de Medicina e por antropólogos (MATOS, 1997). Medidas como esta exigiram uma mobilização cada vez mais efetiva do Movimento Indígena. Como relata Werá (2017):

Em 1987, algumas lideranças indígenas, como Álvaro Tukano, Marcos Terena e Ailton Krenak, revolucionaram a maneira de lidar com a política e as relações entre índio e não-índio. Através da união junto a lideranças ribeirinhas e caboclas, como Chico Mendes e outros, foi criada em São Paulo a Embaixada dos Povos da Floresta, e se já existia a UNI (União das Nações Indígenas), dali saiu o Comitê Intertribal, o Instituto Arapoty e outras dezenas de organizações verdadeiramente indígenas. Antes disso, havia sempre um tutor que falava pelos índios. Depois, com a influência do tipo de ação que estes líderes propunham, nós passamos a interferir na sociedade com voz própria. Isso foi fundamental para conseguirmos o apoio da sociedade civil, ambientalistas, pesquisadores, etc., na questão da Constituinte de 1988 [...] (WERÁ, 2017, p. 70).

As relações de parceria e aliança sempre foram fundamentais para a resistência indígena. Além disso, foram criadas estratégias criativas de comunicação entre os povos indígenas e, também, com a sociedade, no sentido de fortalecer as lutas e expor as reivindicações. Exemplo disto foi a criação do “Programa de Índio”, sob a liderança de Ailton Krenak, que foi ao ar entre 1985 e 1991, através da rádio USP<sup>112</sup>. Apolônio Xokó foi uma das lideranças indígenas que, nas décadas de 1980 e 1990, chegou a participar da gravação de vários programas, denunciando os problemas de seu povo, dando, portanto, visibilidade aos povos indígenas do Nordeste, em âmbito nacional.

Como é possível perceber, foram muitas as ameaças aos povos indígenas, inclusive quando da elaboração da atual Carta Magna brasileira. O

---

<http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/600-testo-exemplo-pergunta-2> Acesso em: 26 ago. 2017.

<sup>112</sup> Os programas apresentados por Ailton Krenak e outras lideranças indígenas importantes, guardados em fitas magnéticas por mais de 20 anos, foram recuperados e digitalizados permitindo sua ampla divulgação através da internet. Disponível em: <http://www.programa-de-indio.org/index.php> Acesso em: 06 dez. 2021.



pouco espaço dado ao tema motivou, mais uma vez, a mobilização social que resultou numa maior representatividade. Naquele momento, foi emblemática a fala de Ailton Krenak<sup>113</sup>, por exemplo, para assegurar espaço nas discussões que se davam durante a Assembleia Nacional Constituinte, em setembro de 1987. Seu discurso emocionado e emocionante reverberou positivamente, por um lado como inspiração para os demais indígenas, por outro, deixando claro para os constituintes ali presentes e, para toda a sociedade através da imprensa, que aqueles povos não apenas insistiam em existir, mas estavam cada vez mais fortes e organizados.

Como resultado, na chamada “Constituição Cidadã”, foi dedicado um capítulo específico aos direitos indígenas, fazendo constar o tema em nove dispositivos ao longo do texto constitucional. O movimento indígena adquiriu uma nova configuração, na década de 1990, diante das transformações ocorridas no cenário político das relações interétnicas no Brasil. Segundo afirma Matos (2006):

O caráter pan-indígena dos anos [19]80 deixou de ser a estratégia política referencial do movimento, quando o eixo principal da mobilização deixou de girar em torno do status sociopolítico indígena de minoria, com direitos específicos a serem reconhecidos pelo Estado nacional (MATOS, 2006, p. 14).

Esta mudança de cenário é decorrente da promulgação da nova Constituição, em 1988, na qual foram previstos o reconhecimento legal da organização social e do direito dos povos indígenas, provocando mudanças de orientação na atuação política e no campo das relações interétnicas.

No entanto, apesar dos direitos assegurados legalmente, na prática, a situação continua problemática. Não foi à toa que muitos foram e são perseguidos, e tantos outros assassinados. Munduruku (2013) destaca alguns nomes: “Angelo Kretã Kaingang: assassinado em 1980; Marçal Tupã Í Guarani: assassinado em 1983; Galdino de Jesus dos Santos Pataxó: assassinado em 1997; Xicão Xucuru, assassinado em 1998”. Mais recentemente, chamou a atenção de todo o Brasil o massacre ocorrido em abril de 2017, em que

---

<sup>113</sup> Discurso disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q) Acesso em: 27 ago. 2017.

indígenas da etnia Gamela, do Maranhão, foram massacrados, sofrendo, inclusive, amputações de membros. São nomes e causas que não podem, nem devem ser esquecidos, pois são representativos da não valorização e do preconceito ainda infligido aos povos originários.

Nesse contexto, a luta pelo protagonismo indígena assusta e incomoda. Quando o colonizado entende que pode caminhar com suas próprias pernas, isso pode abalar as estruturas criadas pelo pensamento colonial. Sobre estas ações do Movimento, Munduruku (2013) explica que, na qualidade de órgão tutor, a Funai era responsável por prover as necessidades de seus tutelados, mediante a adoção de uma política paternalista e assistencialista que não se sustentou, em face da progressiva escassez de recursos por parte do Governo. A política indigenista era vista como tema de menor importância, gerando precariedade dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas e alto índice de mortalidade infantil, aumentando a situação de risco social em que se encontravam.

De fato, a atuação do órgão indigenista do governo é desde sempre bastante criticada pelo Movimento Indígena, tanto pela sua precariedade, quanto pelo próprio papel de tutela. Kaká Werá é bastante crítico quanto à aceitação dos indígenas aos “benefícios” da Funai:

Hoje os índios se contentam em receber a assistência dos órgãos do governo. Açam que a cultura é isso mesmo, é reivindicar na Funai e receber uma ‘coisinha’, reivindicar junto a alguns departamentos na área de saúde e receber uma ‘coisinha’, porque a sua cultura sagrada e ancestral, a sua cosmovisão está entorpecida, porque o seu sistema econômico, sustentável e ligado à natureza foi fragmentado e destruído. Aqueles que restaram são pedintes e requerentes de assistencialismo (WERÁ, 2017, p. 106).

Para o Kaká Werá, aceitar os benefícios da Funai significa reforçar a tutela prevista no Estatuto do Índio. Crítica que é reforçada por Álvaro Tukano, ao afirmar que, na prática, permanece o espírito paternalista que nega aos povos indígenas a autonomia. Segundo ele: “Os dirigentes principais desse órgão não gostam da palavra autodeterminação” (TUKANO, 2017, p. 107). Não é à toa que os povos indígenas continuam sendo perseguidos e massacrados, em muitos casos.

Entendo que há ainda uma grande dificuldade da sociedade como um todo de compreender três coisas: que os indígenas existem, que eles têm o direito de existir e que eles têm, como qualquer outro ser humano, o direito de lutar para viver da melhor forma possível e de acordo com seus próprios valores. A meu ver, este tripé deveria ser a base para uma nova educação, que possa trazer em seu bojo uma interculturalidade crítica (TUBINO, 2005) como mola mestra, pois, o estabelecimento de fronteiras culturais e elementos de distinção são fundamentais para a construção das identidades. Sobre isto, Mota (2005a) afirma, a respeito dos indígenas do Nordeste:

[...] Eles engendraram estratégias de sobrevivência ao adaptarem-se ao semi-árido nordestino, assim como ao duro processo da colonização europeia. Poderiam ter sido integrados de forma total à sociedade envolvente, abandonando de vez a sua égide de 'nativos' ou até mesmo de 'remanescentes indígenas', como tantos autores os identificam. Ao persistirem na manutenção e recuperação da identidade étnica, estes grupos estabeleceram fronteiras culturais entre si e os 'outros', assim como de poder frente às forças governamentais que ora os apoiam, ora os esquecem na soleira da história nacional. [...] O processo colonizador pós-moderno, portanto, não terminou, assim como os índios não desapareceram, emprestando tons diferentes à paisagem tanto simbólica como geográfica que margeia o grande rio (MOTA, 2005a, p. 92).

O termo “remanescentes” é problemático, pois significa considerá-los como aqueles que restaram, o resto, o que sobrou. De fato, a utilização deste termo se mostra inadequada, tendo em vista que os povos indígenas continuam sua trajetória e, ao contrário do que se pensava no passado, não estão fadados à extinção. A utilização do termo remanescente denota que aqueles que se enquadram nesta categoria seriam “menos” indígenas que seus ancestrais. Munduruku (2013), por sua vez, rejeita a ideia de assimilação, enfatizando ao invés disso a capacidade dos povos indígenas de se reinventarem. Segundo o autor importa lembrar a resistência a tantos processos de violência, devido aos quais muitos povos não conseguiram chegar aos dias atuais. Todavia, é preciso, sobretudo, ressaltar a inventividade dos que sobreviveram, apesar do contato constante com a sociedade não indígena, culminando no processo de convivência, que por vezes resultou no

ocultamento de sua identidade, em nome da própria sobrevivência (MUNDURUKU, 2013).

É a esta inventividade que me reporto quando utilizo a categoria de reinvenção das tradições ao tratar da memória/identidade Xokó. Esta criatividade é um exercício constante de reinventar-se, posto que os indígenas sempre encontram formas novas de vivenciar sua cultura, apesar de tantas perdas ao longo do tempo. Como afirma Oliveira (2005):

Esses cinco séculos de adversidades, longe de conduzir os povos indígenas do Nordeste à resignação e passividade, os têm levado, ao contrário, através de uma permanente manifestação de vontade, a um exercício reiterado de criatividade, em que os vamos encontrar em um processo histórico de auto-afirmação enquanto coletividades que se reivindicam como indígenas (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Desta forma, os povos indígenas, de uma forma geral, e os Xokó em específico, reinventaram-se e assim continuam a fazê-lo para sobreviverem enquanto indígenas. Reinventando-se continuamente, desenvolveram outras formas de viver e conviver, tanto com a sociedade não indígena, quanto com os demais grupos. Ao invés de sucumbirem, resignificaram o contato. Este processo, normalmente tomado coletivamente e não individualmente, levanta reflexões e ensinamentos sobre a condição colonial e a necessidade da decolonização, posto que apesar da garantia atual de usufruto da terra, outros desafios e ameaças se fazem presentes, como coloca Santos Júnior (2017):

De escravizados à condição de trabalhadores livres, de des-territorializados a usufrutários de posse de terra, de tutelados a agentes centrais de ações políticas, de “objetos” a “sujeitos” das políticas públicas e projetos de desenvolvimento territorial, os Xokó seguem, peremptoriamente, na busca pela efetivação de direitos que os tornem plenamente artífices do seu próprio futuro, sobretudo, garantindo a autonomia na apropriação e domínio do seu território tradicional. Assim, para os Xokó os desafios pós-demarcatórios estão postos de acordo com as atuais condições históricas e espaciais do processo de territorialização da TI Caiçara/Ilha de São Pedro, marcadas pelas contradições entre as potencialidades e limitações do desenvolvimento territorial engendrado por forças sociais em contínuo movimento no tempo e no espaço (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 129).

Diante de tantas perdas e desafios, os povos indígenas partiram para uma nova fase, passando a se apresentar à sociedade brasileira de forma independente, rejeitando a tutela, traçando planos e metas que consistiam em reivindicações pela reestruturação da Funai, exigência de proteção de seus territórios contra garimpeiros, mineradoras entre outras causas. Este espírito insurgente se faz presente na narrativa da professora Ângela, ao discorrer sobre a relação entre a educação indígena e o fortalecimento da identidade:

*O índio é isso, é lutar, e isso nosso povo tem muito. Lutar pra que fortaleça a cultura, isso aí é constante. Temos que lutar todos os dias, porque a globalização está aí, as coisas novas. A gente tem contato diretamente com o mundo lá fora, e é constante, a luta nossa é constante pra manter a nossa cultura viva. Mas aí temos o nosso ritual, o Ouricuri que é um dos pontos mais fortes da nossa cultura, é o ritual. E dentro da nossa escola também, a gente sempre procura trabalhar pra que permaneça sempre viva a cultura, não morra, não enfraqueça.*

Na experiência vivida que Ângela compartilhou, está presente a ideia de educação em suas múltiplas faces: as práticas do cotidiano e as práticas escolares. Ambas se constituindo num processo educativo de transmissão de valores e normas e que existe em todas as sociedades, de maneiras diversas. Sobre essa diversidade e multiplicidade de formas e espaços de educar, afirma Brandão (2007):

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

Munduruku (2013) dialoga com esta visão ampliada sobre educação, ao afirmar que o Movimento Indígena brasileiro possui um caráter educativo, pois proporcionou às lideranças indígenas o aprendizado das alianças e táticas, para lidar com os desafios impostos pelo governo brasileiro. Esse

processo educativo, foi fundamental para que esses povos assumissem a agência indígena, sendo protagonistas de suas mobilizações, na busca pela consolidação de seus direitos. Além disso, o Movimento Indígena das décadas de 1970 e 1980 “fez escola” ao formar as novas lideranças que assumiram a luta por suas próprias demandas, a exemplo dos Xokó, que tiveram na pessoa de Apolônio um líder de grande capacidade de articulação. Foi no seio do Movimento Indígena brasileiro que se deram diversos contatos entre diferentes grupos que, de outra forma, dificilmente se conheceriam. Desta forma, a troca de experiências entre eles foi fundamental para que muitos líderes se desvinculassem da tutela dos órgãos não governamentais pró-indígenas, e encontrassem seus próprios caminhos para a autonomia

### **3.2.2 “...pra não perder as nossas raízes e as nossas tradições que os mais velhos nos passaram.”: a educação indígena**

A educação indígena é, sobretudo, um processo de aprendizagem social. No cotidiano, os saberes ancestrais são transmitidos de geração a geração, através dos rituais e celebrações, eficazes como fórmula para atualizar e juntar os fragmentos de memória através da identidade étnica que cada povo possui (MUNDURUKU, 2012). Esta concepção de educação, que encontra na transmissão da memória uma maneira de fazer com que o grupo continue a existir, tem sua base não apenas no que é ensinado na escola. Exemplo disto se encontra na narrativa da antropóloga indígena Linda Smith, em sua obra *Decolonizing Methodologies*, acerca de sua relação com a avó:

In positioning myself as an indigenous woman, I am claiming a genealogical, cultural and political set of experiences. My whakapapa or descent lines come through both my parents. Through them I belong to two different major 'tribal' groups and have close links to others. In my case, these links were nurtured through my early years by my extended family relationships and particularly by my maternal grandmother. It is through my grandmother that my sense of place became so firmly grounded [...]. (SMITH, 2008, p. 12)<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> “Ao me posicionar como uma mulher indígena, reivindico um conjunto de experiências genealógicas, culturais e políticas. As minhas linhas de whakapapa ou descendência passam pelos meus pais. Através deles, eu pertencço a dois grupos principais ‘tribais’ diferentes e tenho vínculos próximos aos outros. No meu caso, esses links foram nutridos através dos meus

A autora narra que seus vínculos ancestrais foram alimentados pela convivência prolongada com a avó, o que desenvolveu nela um grande senso de pertencimento. Partindo dessa ideia de um aprendizado social e cotidiano, entendo que é possível afirmar que a educação indígena tem por base a interculturalidade, pois busca ensinar às gerações mais jovens suas regras e simbologias, em detrimento do imperialismo ideológico que constantemente ameaça as culturas tradicionais. A participação em rituais e celebrações são práticas educativas que transmitem os aspectos culturais aos mais novos, como também reinventa as tradições. É o que se pode perceber também nas histórias de outros povos, como narra Álvaro Tukano, líder indígena do Alto Rio Negro:

Particpei de grandes solenidades que ocorriam entre as tribos, vi meu avô João ensinando a meu pai todos os ensinamentos tribais religiosos. Essa aula tradicional era muito respeitada, toda a comunidade participava e sabia de que tipo de festa que se tratava. E, quando não era festa, todos os dias, às 15 horas, começava a reunião dos homens. Eles consumiam o pó de epadú (mistura de folha de coca com folha de embaúba macerada), fumavam o cigarro, tomavam a farinha com água ou então a manicuera (suco de mandioca brava cozida, de sabor adocicado). Era o encontro muito fraterno, momento de aprendizagem e que costumava terminar às 23 horas e/ou uma hora da madrugada com as saudações muito significativas (TUKANO, 2017, p. 47).

Momentos como este, narrado por Tukano, fazem parte das tradições de diversos povos indígenas em que, cada um a seu modo e com características próprias, alimentam entre si a união e o espírito fraterno. É emblemático o termo que Álvaro Tukano utiliza para referir-se ao momento por ele narrado: aula tradicional. Ou seja, ele entende este processo como educativo e essencial para a preservação das tradições de seu povo. Nesse sentido, os rituais de cada grupo são formas de atualização da memória, que fortalecem a identidade étnica, garantindo sua continuidade. Exemplo disto é o que relata Paraíso (2008):

---

primeiros anos pelas minhas relações familiares prolongadas e particularmente pela minha avó materna. Foi através da minha avó que meu senso de lugar ficou tão firmemente fundamentado.” (SMITH, 2008, p. 12, tradução da autora)

No caso Xakriabá, é no ritual da “dança para Yayá” que o processo de memorização da trajetória milenar do grupo se fortalece pela repetição através dos cantos e são firmados os laços de pertença dos “conhecedores da ciência” e dos neófitos introduzidos na cosmologia do seu povo através da prática religiosa (PARAÍSO, 2008, p. 320).

Observando os Xokó, assim como narrativas de outros povos, percebo constantemente a referência à necessidade de preservação da natureza, assim como a valorização da terra, não apenas no sentido do território, mas enquanto recurso natural, essencial à vida e permeada de significados. Quanto a isto, Kaká Werá chama de “economia do cuidado” o sistema econômico utilizado pelos povos indígenas que se baseia numa relação econômica mediada pelos ciclos da natureza e não pela lógica de mercado (WERÁ, 2017). Seria, portanto, o que pode ser considerada uma forma de oposição à colonialidade da natureza ou cosmogônica (WALSH, 2009), ou seja, o caráter exploratório e predatório com que os recursos naturais foram e são utilizados, a partir da perspectiva da oposição homem-natureza. Este senso de pertencimento e de cuidado é continuamente transmitido e, obviamente, ressignificado, tendo em vista que os desafios do presente são distintos daqueles do passado. Enquanto no passado a luta era pela sobrevivência, na atualidade uma das preocupações é manter a memória e fortalecer a identidade étnica. Contudo, a memória não é estática, posto que possui uma função prospectiva e projetiva, ou seja, é portadora de passado e futuro. Ela se forma e se reconfigura atualizando a experiência vivida. Sobre essa dinâmica da memória, afirma Seixas (2001):

E se a memória existe ‘fora de nós’, como pretendem Bergson e Proust, inscrita nos objetos, nos espaços, nas paisagens, nos odores, nas imagens, nos monumentos, nos arquivos, nas comemorações, nos artefatos e nos *lugares* mais variados, é preciso reconhecê-la também em seu próprio movimento, ao mesmo tempo espontâneo e interessado, sempre descontínuo e atual, o que pode conduzir a história a uma abertura em direção a outros *lugares*, ainda que desconcertantes e imprevisíveis ao estrito cálculo e razão historiográficos (SEIXAS, 2001, p. 51).



As experiências vividas pelos antigos, hoje são constantemente lembradas e compartilhadas com os jovens. Relatos como o de Dona Zezé são bastante representativos da força do aprendizado cotidiano e da união para a luta. Eis sua narrativa de quando retomaram a Ilha:

*Aquilo que a gente não podia fazer antes, que era o Toré, que nunca saiu da cabeça das pessoas mais velhas... quando eles iam pras lagoas pra plantar o arroz, quando era assim o acabamento da plantação, aí fazia mutirão de mulheres, de homem, pra plantar, pra terminar aquele pedaço, e assim era várias pessoas. Quando era no final da plantação que dizia assim: “Vamos fechar hoje a terra de fulano”, aí se juntava quinze, vinte mulheres, junto com homem e faziam o trabalho junto e nesses trabalhos quando terminava... aí não faltava também uma... um pouquinho de bebida, né? Chamavam “uma teimosa”, aí quando saiam pra terra, iam dançar o Toré, e aí foi fortalecendo. Fortalecendo e aí continuou. Era o Toré, era o Samba de Côco... inclusive tinha um canto que cantava assim: “Se a polícia vier o que que nós faz? Morre tudo na bala e ninguém sai”. E isso fortaleceu muito assim, tanto esses canto de Toré, como de Samba de Coco e as rezas da Igreja, que a gente cantava: “Em toda tribulação, em qualquer agonia enquanto valer nos pode o Coração de Maria” e “Maria valei-me”. E aí, essas coisas foi fortalecendo, que em vez de a gente ficar com medo, o contrário, todo mundo se fortalecia, se unia. Ficava junto e aí o que viesse, enfrentava tudo que viesse na frente. Foi assim um movimento pesado, mas muito bonito, eu... tem dias que eu estou assim lembrando e sinto até saudade... [risos] é verdade.*

**Figura 34 - D. Zezé no dia da Festa da Retomada  
(09/09/2017)**



Fonte: Acervo da autora.

Narrativas como a de D. Zezé – retratada na figura 34 com seus trajes tradicionais, no dia da Festa da Retomada – se fazem presentes no dia-a-dia sendo repetidas, transmitidas e reapropriadas, plasmando assim a memória/identidade do grupo sendo, portanto, educativas. Na educação indígena, é através da repetição que são ensinados, e aprendidos, valores e normas de comportamento. Neste sentido, os Xokó, mais do que inventar, reinventam suas práticas, e assim, reinventam-se enquanto indígenas. Ao dialogar com a jovem Mariana<sup>115</sup> (Figura 35), percebi a valorização da convivência com os mais velhos.

---

<sup>115</sup> Mariana Apolônio Rosa nasceu em 1991, possui Licenciatura em Português/Espanhol e foi aluna do colégio indígena.

**Figura 35 - Mariana Apolônio Rosa**



Fonte: Acervo da autora.

*Realmente, se a gente comparar os dias atuais como os de antigamente, tem sofrido algumas alterações mesmo no comportamento. Mas graças a Deus os mais velhos estão tentando passar para a gente o que realmente tem que ser prevaletido na nossa cultura, pra não perder as nossas raízes e as nossas tradições que os mais velhos nos passaram. Então a gente tem feito, sim, questão de retomar, retomando a cultura, sempre procurando conhecimento em livros, até mesmo com os mais velhos passando para a gente, para que a gente não perca os nossos conhecimentos e que essa modernidade não afete nosso comportamento, nossa identidade como índio.*

Ficou evidenciada, na narrativa de Mariana, a preocupação com a transmissão intergeracional dos aspectos culturais que fortalecem a memória/identidade dos Xokó. Isso demonstra que a educação não ocorre somente no âmbito escolar, mas, sobretudo, na convivência diária. Este aprendizado, no cotidiano da cultura indígena, possui uma lógica própria, como explica Munduruku (2013):

Por isso, o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a lógica da ressignificação dos símbolos que permite às gentes indígenas passearem pelo passado utilizando instrumentos do presente, e vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autorresignifique e dê respostas às novas demandas (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

O autor entende, a partir de seus saberes ancestrais, que a educação indígena tem por base o tripé: educação do corpo, que seria voltada para os sentidos; educação da mente, que trata da vida, da memória e dos valores e dá sentido ao estar no mundo; e, por fim, a educação do espírito, que valoriza o sonhar e a percepção de que tudo no mundo está conectado. Estas visões de mundo, ainda hoje são por vezes desqualificadas, consideradas como saberes menores e reduzidas à ideia de mitos e lendas, num sentido pejorativo. É emblemática sobre isso, a narrativa que Nhenety Kariri-Xocó:

Como contador de histórias da tribo, é muito frequente eu ser entrevistado por acadêmicos que visitam os Kariri-Xocó. Certa vez estava em minha casa quando chegou uma estudante de História da Universidade Federal de Alagoas. Ela disse para mim que veio fazer um trabalho na tribo sobre 'mitos e lendas' dos Kariri-Xocó. Respondi para a universitária que aqui na tribo não existiam mitos e lendas. Ela levou um tremendo susto. Expliquei que entre os índios 'mitos e lendas são verdades absolutas', não são fantasias, nem mentira como contam os livros [...] (FERNANDES, 2013, p. 50).

Júlio Cezar Melatti corrobora esta visão ao explicar que os mitos são, antes de tudo, narrativas cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros da sociedade na qual eles surgem (MELATTI, 2014). Nesse sentido, toda sociedade indígena possui mitos e crenças que, mais do que narrativas de fatos pretéritos, são reflexos do presente, da visão de mundo por eles alimentada. Para Eliade (1998), o mito conta uma história sagrada de como uma determinada realidade teve seu início, relatando o que "*realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente" (ELIADE, 1998, p. 11). Ou seja, constituem verdades para aqueles que os narram.

Contudo, essas crenças e saberes são vistas de forma preconceituosa pela sociedade não indígena, gerando o que Foucault (1999) denomina de

“saberes sujeitados”, que, segundo o autor, seria um conjunto de saberes desqualificados, considerados pouco elaborados, ingênuos e inferiores. São, na verdade, o “saber das pessoas” – um saber particular, local, regional, diferencial, em suma, são os saberes de baixo, cujo ressurgimento incomoda ao conhecimento dito científico. Tal desqualificação ocorre desde o momento em que nestas terras teve início a conquista por parte dos europeus, não cessando até hoje, visto que os elementos necessários para que os povos indígenas vivenciem estes saberes, muitas vezes ainda lhe são negados. Como afirma Werá (2017):

[...] E o que queríamos na verdade era e é simplesmente o reconhecimento de nossas terras ancestrais, o direito de expressar nossos valores culturais, o direito de ampliar o nosso conhecimento com os saberes da sociedade sem que isso signifique desqualificar os nossos e a dignidade de sermos tratados como cidadãos, e não como estrangeiros em nossas próprias terras (WERÁ, 2017, p. 70).

Em outras palavras, o que se busca é um diálogo intercultural, em que não haja hierarquização, muito menos a desqualificação dessa ou daquela cultura. Esta desqualificação dos saberes tradicionais não ficou no passado, não se restringiu ao período colonial, pois o pensamento colonizador ainda vigora, legitimando diversas práticas de exploração. Diante dessa realidade, para muitas famílias indígenas, proporcionar aos filhos o acesso à educação escolar tornou-se uma tática de resistência, como é descrito por Álvaro Tukano, ao narrar sua experiência vivida:

O meu pai enfrentou um mundo muito difícil, ao ouvir de padre italiano, espanhol, francês, paulista e outros tantos que era preciso acabar com as tradições e ao mesmo tempo levar um puxão de orelha por parte do pai dele, que foi meu avô, sobre a importância das tradições... Meu pai preferiu fazer outra coisa: para manter as tradições, percebeu que precisava tratar com os colonizadores, e me colocou no colégio para aprender a ler e escrever, para poder defender melhor um diálogo com nossos pontos de vista estratégicos, para poder falar de nossas coisas, tecer novos aliados entre nós, e dizer claramente que os nossos valores têm que ser mantidos por nós (TUKANO, 2017, p. 15).

Desta forma, a inserção na educação escolar tem sido adotada por diversos povos indígenas para a consecução de formas de melhor transitar no

mundo não indígena. Contudo, esta inserção tem seu preço, visto que, para muitos, este foi um caminho sem volta. Para outros, no entanto, esta estratégia se fez produtiva, proporcionando-lhes maior articulação, estabelecimento de alianças e reforçando a agência indígena, ou seja, a capacidade das diversas sociedades indígenas, distintas umas das outras, de criar, interpretar, agir e viver (WITTMANN, 2015).

Assim, considero que a educação indígena deve ser compreendida de forma alargada, de maneira a abarcar nesse processo as práticas sistemáticas de transmissão de valores e normas, a exemplo dos rituais e celebrações do povo Xokó. Estas práticas se configuram em ferramentas de luta e empoderamento, contra o pensamento colonial, pois consistem em ações e metodologias que fazem frente ao imperialismo ideológico.

## CAPÍTULO 4

### COLOCANDO AS PEÇAS PARA SECAR: Educação escolar indígena e interculturalidade

---

*Depois de queimadas, espera-se o resfriamento e os objetos são retirados e empilhados, esperando o dia ou o momento da venda. [...] E pouco a pouco os artesanatos tradicionais vão saindo de cena ou se ajustando à lógica capitalista, agora planetária.*

(BARRETO, 2010)

*O mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escolas para indígenas e escolas para europeus, como é supérfluo lembrar o apartheid na África do Sul. Entretanto, se penetrarmos na intimidade desta divisão, obteremos pelo menos o benefício de pôr em evidência algumas linhas de força que ela comporta. Este enfoque do mundo colonial, de seu arranjo, de sua configuração geográfica, vai permitir-nos delimitar as arestas a partir das quais se há de reorganizar a sociedade descolonizada.*

(FANON, 1968).

Neste quarto capítulo, analiso as práticas educativas do povo Xokó, a partir das lentes da pedagogia decolonial. Para esta etapa, se fez necessário, inicialmente, o conhecimento do que preconiza a legislação educacional brasileira sobre a Educação Escolar Indígena (EEI), como também, o que esta prevê para a abordagem da temática nas redes de ensino do país. Em seguida, será vista a relação entre essas práticas e a memória/identidade. Nesse sentido, à luz da afirmação de Fanon que apresento na epígrafe, procuro refletir sobre o lugar da escola para os povos indígenas e, mais especificamente, na trajetória dos Xokó. Assim, após o barro ter passado pelos processos anteriores, é então colocado para secar, exposto ao sol para, em seguida, ser cozido na fogueira. A ação de colocar as peças de argila para secar, representa a consolidação das etapas desenvolvidas até aqui.

## 4.1 Expor ao sol: Educação para os indígenas

“Pensar e viver”, eis o que Daniel Munduruku apresenta como a essência da educação na perspectiva dos indígenas, que não está voltada para o que as crianças deverão ser no futuro, mas sim, no presente. É uma educação permeada por rituais que estão sempre a lembrá-las sobre suas raízes, como também pela memória ancestral, que plasma e fortalece constantemente a identidade indígena.

A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver (MUNDURUKU, 2013, s.p.).

São outras cosmovisões e percepções de tempo/espaço, muitas vezes incompreensíveis para o não indígena, mergulhado no pensamento colonizado, escravo do trabalho e do consumismo destrutivo. Dessa forma, o ser humano deixou de ser produtor de objetos duráveis, passando a ter como único interesse, laborar para poder consumir (ou seria consumir para ter poder?). Sobre isso, Hanna Arendt (2007) afirma:

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam, já não podemos nos dar ao luxo de usá-las, de respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros, como se estes fossem as ‘boas coisas’ da natureza que se deteriorariam se não fossem logo trazidas para o ciclo infindável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvéssimos derrubado as fronteiras que distinguiam e protegiam o mundo, o artifício humano, da natureza, do processo biológico que continua a processar-se dentro dele, bem como os processos cíclicos e naturais que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando a eles a já ameaçada estabilidade do mundo humano (ARENDR, 2007, p. 138).



Esta reflexão remete à busca de perceber o tempo do não indígena *versus* o tempo da sociedade ocidental e o que temos a aprender, pois, como afirma Da Matta na epígrafe que abre o primeiro capítulo desta obra, devemos “aprender com eles as lições que não sabemos” (2010, p. 13). Uma dessas lições é que, para muitas culturas indígenas, o presente é o único tempo real, posto que o passado é memorial e o futuro não faz parte de suas preocupações. Ao contrário da ideia ocidental de um tempo linear, para o indígena, o tempo é cíclico e holístico, onde passado e presente se retroalimentam.

Estas ideias se fazem significativas para o avançar das reflexões que iniciei no capítulo anterior, quando trouxe concepções de educação na perspectiva de alguns autores indígenas, a exemplo de Munduruku (2012), Smith (2008), Werá (2017) e Tukano (2017). Cada um desses pensadores, a partir de suas vivências, demonstram que a educação para os povos indígenas se dá, sobretudo, pelo aprendizado social, sobretudo dos mais velhos para as crianças e jovens.

Sobre esta relação, afirma Bichara (2005):

O papel ativo da criança na transmissão cultural garante que a cultura de sua geração vá além daquela de seus pais, pois as mensagens culturais emitidas pelos adultos à criança são ativamente assimiladas por ela em suas estruturas de conhecimento, de novas maneiras. [...] (BICHARA, 2005, p. 107)

Esperar que as tradições sejam transmitidas de forma cristalizada é repetir o mesmo erro existente na visão preconceituosa que é refletida com relação aos indígenas. Cada geração assimila os costumes e conhecimentos de forma própria, a partir dos elementos culturais dos quais dispõem em seu cotidiano. Desta forma, uma geração jamais irá realizar os mesmos atos tal e qual aprendeu de seus antepassados; contudo, é sempre capaz de ressignificar o aprendido. Daí a importância do contato intergeracional que renova e reinventa a cultura do grupo:

Portanto, acreditamos que as crianças pertencentes às comunidades que habitam as margens do rio São Francisco ressignificam, ao brincar, tanto elementos do modo de vida e da cultura de suas comunidades particulares, como de toda a história e cultura deste rio,

que não é visto como simplesmente um rio, mas como o Velho Chico (BICHARA, 2005, p. 107).

Para além da educação do cotidiano, cada vez mais os indígenas têm sido impelidos para a inserção na educação escolar, como tática para melhor transitar no mundo não indígena, o que lhes confere maiores chances para garantir seus direitos. Assim, se faz necessária uma reflexão sobre a educação escolar pensada para esses povos, assim como os desafios inerentes à inserção desta temática nos sistemas de ensino.

Como professora de História já me deparei com diversos desafios referentes à prática docente, mas não foi esquecido o discurso que certa vez presenciei, de uma representante da SEED, numa reunião com os docentes recém convocados. Em sua fala, a referida professora discorria sobre o fato de que a escola é para todos e nós, professores e professoras, tínhamos que olhar para a realidade dos nossos alunos, que já não eram mais como os estudantes do passado, posto que a escola contemporânea acolhe a todos: os filhos dos presidiários, as pessoas com deficiências, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, entre outras situações. Nos foi dito que teríamos que lidar com todas essas situações, pois estávamos ingressando na realidade da escola pública.

Aquele discurso deixou-me bastante reflexiva pois, de fato, o intento da universalização do acesso à educação escolar traz em seu bojo as contradições e desafios da sociedade. Enquanto no passado a forma de ingresso dos alunos era por vezes seletiva, atualmente a escola se vê diante do desafio de ser inclusiva. Neste sentido Charlot (2013) afirma:

Já naquela época falavam, e ainda se fala hoje, de 'crise na escola'. Na verdade, se fosse uma *crise*, a doente já estaria morta faz tempo! Trata-se de outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais. Enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive em uma situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização em uma parte da escola, essa parte entra em 'crise'. Por minha parte, prefiro essa 'crise' de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista! (CHARLOT, 2013, p. 41)

A educação escolar, especialmente nas redes públicas de ensino, ao abrir as portas “para todos”, precisa também acolher a diversidade que esta abertura tem proporcionado, encarando-a mais como fonte de oportunidades, do que como problema. No caso da Educação Escolar Indígena (EEI), é possível observar que nem sempre há clareza sobre o que se pretende com ela, ou mesmo em como deve ser sua aplicação e/ou estruturação, apesar da legislação vigente. Neste âmbito, os desafios são vários, desde o reconhecimento da plurinacionalidade do Estado brasileiro, até a construção de currículos que, de fato, atendam às necessidades desses povos. Prega-se muito o respeito à diversidade, mas, na prática, esta mesma diversidade lhes é muitas vezes negada. Neste sentido, se fazem pertinentes os questionamentos de Silva (2000):

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2000, p 73).

Assim, mais do que celebrar a existência das diferenças, é preciso problematizá-las, posto que, no contexto educativo, são plasmadas visões de mundo e atribuídos significados que moldam a forma como as representações das diferenças são tecidas. Nesse sentido, são diversas as implicações curriculares, pois, de acordo com Silva (2000), deveria ser oportunizada aos estudantes a possibilidade de questionar e criticar “as forças dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 91). Estas representações influenciam na maneira como crianças e jovens veem a si e o mundo, quais identidades assumem e o que os distinguem de outros. Desta forma, todo processo educativo deve ser libertador, fornecendo ao educando

as condições necessárias para atuar criticamente no mundo, saindo da passividade e assumindo o protagonismo sobre suas ações perante a sociedade.

Diante dos desafios postos, faz-se necessário pensar sobre a educação direcionada aos povos indígenas no Brasil, que teve início no período colonial. Os missionários religiosos utilizaram-se de estratégias diversas, estabelecendo nos aldeamentos suas práticas educativas, com vistas à catequização e civilização dos nativos, contribuindo em vários aspectos para o projeto colonial. Esta seria a primeira fase da EEI, segundo Ferreira (2001), que aponta ainda, outras três. Contudo, necessário se faz destacar que, na periodização proposta pela autora, não houve a preocupação em determinar marcos temporais precisos, posto que, em alguns aspectos, as características das fases apresentadas se sobrepõem. Mais importante foi demonstrar como a História da Educação Escolar Indígena é repleta de ações colonizadoras, frente às quais os povos indígenas engendraram, e continuam engendrando, táticas que lhes proporcionam brechas para exercerem seu protagonismo, de maneira incisiva e criativa. Sobre isto, trago o protesto poético de Walsh (2017):

Las grietas, por supuesto, son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos pero también em prácticas creativas y cotidianas [...] (WALSH, 2017, p. 33)<sup>116</sup>.

Nesse sentido, em diversos momentos, os povos indígenas contestaram e encontraram formas de enfrentamento às políticas vigentes. Todavia, a segunda fase apresentada por Ferreira (2001) é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, órgão que foi sucedido pela Funai a partir de 1967. Enquanto o SPI tinha por foco a ênfase no trabalho agrícola e doméstico, baseado em objetivos integracionistas, a Funai, por sua

---

<sup>116</sup> “As brechas, é claro, são consequência da resistência e das insurgências exercidas e em andamento. Elas se abrem e tomam forma na própria luta, em revoltas, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e cotidianas [...]” (WALSH, 2017, p. 33, tradução da autora).

vez, embasava suas práticas na bandeira do respeito aos valores indígenas. Estas ideias, mais tarde, encontraram fundamento legal com a criação do Estatuto do Índio, em 1973, que tornou obrigatório o ensino das línguas nativas. Para tanto, a Funai estabeleceu parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), entidade norte-americana que já atuava no Brasil desde 1959, ligada ao protestantismo, cuja atuação, Ferreira (2001) analisa como estando a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Em outras palavras, estas ações seriam formas de continuidade do missionarismo colonizador, conjugado à educação ofertada para os indígenas, visto que a Funai, através de sucessivos convênios firmados com esta e outras entidades missionárias religiosas, por vezes delegou sua atuação de tutela a instituições de outros países. Entretanto, chegou o momento em que os povos indígenas não mais aceitaram este programa educacional, recusando a autorização para a instalação de missionários do SIL, a exemplo do que ocorreu em 1984, no Parque Indígena do Xingu.

Na terceira fase da história da EEI no Brasil, passou a se delinear o que Ferreira (2001) chama de “uma política e uma prática indigenista paralela à oficial”, em que tanto as universidades quanto as organizações não-governamentais voltadas à causa indígena, passaram a atuar decisivamente. Da mesma forma, foi também o momento em que surgiram setores progressistas da Igreja Católica, sendo deste período a criação da Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. Ainda nesta fase, compreendida até a década de 1980, merece destaque também a criação dos diversos Núcleos de Educação e/ ou Estudos Indígenas, conhecidos como NEI's.

Um marco fundamental para a EEI foi a Constituição de 1988. De uma forma geral, o conjunto dos direitos previstos para os indígenas na Carta Magna, apresentou mudanças políticas significativas, visto que trouxe em seu bojo uma política indigenista que, ao contrário das anteriores, não mais carrega o ranço do assimilacionismo, tratando a educação para os indígenas como direito garantido, e de acordo com suas próprias especificidades. No segundo parágrafo do artigo 201 da Constituição de 1988, consta que o ensino fundamental nas escolas indígenas deverá ser ministrado em língua

portuguesa, sendo assegurada também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Em outras palavras, estabelece a possibilidade do ensino bilíngue e da utilização de processos didáticos que não necessariamente são os mesmos encontrados nas escolas não indígenas.

Já no artigo 215, constam, respectivamente no primeiro e segundo parágrafos, que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” Além disso, a lei “disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”. Desta forma, é legitimada a inserção das datas comemorativas de cada povo indígena, paralelamente ao calendário escolar. No Capítulo intitulado *Dos Índios*, consta no artigo 231 que compete à União demarcar, proteger e fazer respeitar as terras indígenas, assim como “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.” Logo após, no artigo 232, a Constituição garante aos indígenas, legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, por meio do Ministério Público. Contudo, é importante evidenciar que a garantia de tais direitos não é fruto da benevolência do Estado. Foram diversas as ações implementadas pelos representantes do movimento indígena brasileiro, com o objetivo de dar visibilidade à causa, a exemplo do discurso de Ailton Krenak, noticiado pelo *Jornal O Estado de São Paulo* (Figura 36).<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Para uma maior compreensão da mobilização política que se deu por parte dos indígenas durante a Constituinte, e sua repercussão na imprensa, vide: ÍNDIOS levam pedido de demarcação das suas terras a constituinte. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 6, 09 out. 1986; CONFLITOS de terra agitam debate dos constituintes. **Jornal de Brasília**, Brasília, 1 mai. 1987; DEMARCAÇÃO de terras, sem paixão. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, nº 34.503, 21 ago. 1987; ÍNDIO fica bravo com os constituintes e imprensa. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. n. 34.739, 27 mai. 1988.

Figura 36 - Ailton Krenak na Assembleia Constituinte



Fonte: O Estado de São Paulo, São Paulo. n. 34.516, 5. set. 1987.

Na quarta fase da história da EEI, foi de fundamental importância a mobilização dos povos indígenas que, dentre outras táticas, organizaram eventos que trataram da temática. Uma das formas de trazer a questão à tona foi incluindo o assunto em eventos mais gerais, criando oportunidades para uma abordagem mais específica, como ocorreu em 1981, no encontro chamado "Índios: Direitos Históricos", ocorrido entre os dias 26 e 29 de abril daquele ano, em São Paulo. Nas palavras de Marcos Terena<sup>118</sup>:

<sup>118</sup> Mariano Justino Marcos Terena nasceu no posto indígena do distrito de Taunay, no município de Aquidauana em Campo Grande /MS, em 15/07/1952. Atuou para a demarcação das terras indígenas, entre outros, dos ianomâmis em Roraima, dos xavantes e tucarramães em Mato Grosso, dos pataxós na Bahia, dos apurinãs no Acre, dos apinajés no Tocantins, dos potiguaras na Paraíba e dos caiapós no Pará. Contribuiu na inclusão indígena no Projeto

Assim sendo, nada mais natural que este encontro se transformasse da noite para o dia em uma forma de organização indígena, dirigida e organizada pelos próprios índios, o que veio a acontecer dando mais ênfase e força ao pensamento de união, dando assim um verdadeiro sentido à organização até então existente no coração de todos os que ali se encontravam, a União das Nações Indígenas – UNIND (CADERNOS..., 1982, p. 3).

Pensado inicialmente como uma reunião com as entidades de apoio, o encontro tomou grandes proporções devido a diversas situações preocupantes naquele momento em que a Funai era liderada pelo Coronel Nobre da Veiga. Sobre a importância do encontro, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, líder de uma das principais entidades de apoio, a CPI-SP, afirmou:

É com este pano de fundo e estas ameaças pairando que se desenrolou a reunião de Abril. Essa reunião não pode ser subestimada. Sua grande novidade decorreu precisamente da mudança nos termos em que se coloca, hoje, a questão indígena no Brasil: não se tratava só dos direitos indígenas como havia sido proposto, mas da participação dos índios na afirmação e defesa destes direitos. Ou seja, foi a primeira reunião urbana em que os índios ocuparam todo o espaço. Tanto ocuparam, aliás, que a reunião de entidades de apoio acabou não sendo concluída, o que levou a declarar que não se havia realmente realizado a 3ª reunião de entidades de apoio (CADERNOS..., 1982, p. 8).

É perceptível, no relato da antropóloga, o protagonismo assumido pelos indígenas durante o encontro. Na ocasião, estiveram presentes 33 entidades de apoio e 32 lideranças indígenas, entre elas, marcaram presença Apolônio Xokó e Paulo Acácio, que realizou uma apresentação musical na primeira noite do evento. Contudo, a principal atuação dos participantes se deu

---

Pantanal e no Gasoduto Bolívia-Brasil, em Mato Grosso do Sul. Foi chefe de gabinete da Fundação Nacional do Índio e assessor do ministro da cultura. Participou da criação do Fórum Permanente da Organização das Nações Unidas sobre Questões Indígenas em Nova Iorque e da coalizão Land is Life. É membro da Comissão Brasileira de Justiça e Paz. É conselheiro da Agência de Notícias do Direito da Criança e Adolescente. É presidente do Comitê Intertribal e coordenador do programa VIATAN - Central de Informações Indígenas. É coordenador do Fórum Indígena Internacional sobre Biodiversidade e do tema Conhecimento Tradicional e Espiritualidade na Cátedra Indígena Internacional. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/noticias?id=153249> Acesso em: 31 dez 2017.



através da formação de grupos de trabalho, divididos por região, gerando um relatório com as principais reivindicações de cada povo. No documento produzido, a problemática apontada pelos Xokó foi: “Que as terras hoje nas mãos dos Brito Ihe sejam devolvidas (CADERNOS..., 1982, p. 65).” Sobre esta reivindicação, é preciso lembrar que, no ano de 1982, a questão das terras dos Xokó ainda era um problema não solucionado, posto que a regularização da Ilha de São Pedro só aconteceu em 1984, e da Caiçara, somente em 1988.

No relatório produzido a partir dos debates realizados durante o encontro, merece destaque o fato de que a educação escolar foi ponto de reivindicação de todos os relatórios dos grupos de trabalho, formados por indígenas de todas as regiões do país, mas não sem a devida crítica à forma como esta vinha sendo ofertada, assim como ao papel dos próprios indígenas. Como consta no relatório do grupo de trabalho da Região Norte: “A escola, quando o povo não está preparado, deixa os jovens abandonarem os velhos só porque aprendem a escrever e falar o português (CADERNOS..., 1982, p. 67).”

Ainda nesta quarta fase da EEI, se faz necessário destacar um importante desdobramento do Movimento Indígena: a articulação de professores de diversas etnias, posicionando-se para a criação de diretrizes básicas, voltadas para uma educação escolar dos indígenas, em oposição à educação para os indígenas. Ou seja, estes professores articulam-se no sentido de tentar assumir o protagonismo dessas políticas. Isto ocorreu principalmente através dos Encontros de Professores indígenas que aconteceram em várias partes do país, gerando, inclusive, produções de materiais didáticos por eles mesmos. Dessa forma, o Movimento passou a reivindicar, entre outras demandas, o direito à autodeterminação também com relação à EEI, ou seja, que as práticas educativas sejam definidas pelos próprios povos, respeitadas suas especificidades (FERREIRA, 2001).

Este protagonismo dos professores indígenas se deu através de várias ações, uma delas foi a produção de materiais didáticos<sup>119</sup> para os alunos

---

<sup>119</sup> Materiais didáticos são compreendidos como conjunto de textos, imagens e recursos, concebidos com finalidade educativa (BANDEIRA, 2009).

indígenas. Nesse sentido, Circe Bittencourt<sup>120</sup>, na época ainda professora da Universidade de São Paulo (USP) e Maria Elisa Ladeira, do Centro de Trabalho Indigenista, viveram a experiência deste tipo de produção, através da obra *A história do Povo Terena*, de 2000. Esta produção, segundo as autoras, nasceu de um encontro de professores Terena, realizado em 1994, na USP, pelo Centro de Trabalho Indigenista. Para tanto, os professores pesquisaram junto aos mais velhos, os alunos da universidade fizeram o levantamento bibliográfico e documental, e diversas outras pessoas contribuíram nas questões de ordem técnica. Todavia, o aspecto mais relevante se encontra no fato da obra não ter sido pretendida como completa, mas, ao contrário, foi colocada como aberta para ser completada pelas vivências do seu público-alvo, ou seja, os professores e os alunos que dela se apropriariam.

Outra iniciativa importante a ser compartilhada é o Laboratório de História Indígena (LABHIN)<sup>121</sup>, criado em 1998, e liderado pela prof<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Nötzold, integrante do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Cultural, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quando visitei o LABHIN, em julho de 2015, tive acesso ao material didático desenvolvido pelos integrantes do grupo, para o trabalho realizado junto a três escolas da Terra Indígena Xaçecó, em Santa Catarina. As ações do grupo estão voltadas, ainda, para a análise da implementação dos referenciais da interculturalidade, do bilinguismo e da participação dos indígenas nos diferentes níveis de ensino.

Na coletânea de trabalhos publicada pelo grupo em 2012, os autores analisam o trabalho desenvolvido da seguinte forma:

Partindo do princípio de que os processos próprios de aprendizagem são resultados das diferentes formas de organização sociocultural, buscou-se avaliar junto às escolas a importância dos conhecimentos

---

<sup>120</sup> A professora Circe Maria Fernandes Bittencourt Atualmente é professora da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem desenvolvido pesquisas sobre a história dos livros didáticos, com destaque para o banco de dados “LIVRES” referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 a 2007, sobre ensino de história e história da educação, em especial história da educação indígena. O repositório pode ser acessado no seguinte endereço: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/#>

<sup>121</sup> Mais informações sobre o LABHIN podem ser encontradas no site do grupo: <http://labhin.ufsc.br/>

de educação tradicional dos povos indígenas a partir dos pressupostos teóricos da etnohistória e das diretrizes nacionais para a Educação Escolar Indígena. Para isso, tornou-se importante compreender as práticas socializadoras e socializantes que compõem o universo escolar indígena, que se valem sobremaneira da oralidade, dos costumes, da sabedoria, da memória e dos conhecimentos tradicionais transmitidos entre os membros das comunidades, os quais já são educativos por natureza e possuem suas estratégias próprias (NÖTZOLD; ROSA; BRINGMANN, 2012, p. 10).

Assim, conforme o proposto, e de acordo com os materiais produzidos pelo grupo, é possível perceber a preocupação com a autodeterminação dos indígenas envolvidos, com relação aos seus processos próprios de aprendizagem, contribuindo para a instrumentalização do corpo docente das escolas indígenas participantes do projeto. É, portanto, uma iniciativa que se dá no âmbito universitário, que pode servir de inspiração e modelo para outras instituições, como as secretarias municipais e estaduais de educação.

Com a legitimação dos direitos proporcionada pela Constituição, outros dispositivos legais foram posteriormente criados, procurando atender às especificidades da EEI. Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26 discorre sobre a oferta desta modalidade no Brasil, atribuindo em seu artigo primeiro ao Ministério da Educação a competência para “coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. No artigo segundo, atribui esta competência às secretarias de educação dos estados e municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Para tanto, a portaria interministerial do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação nº 559, de 16 de abril de 1991, cria no MEC uma Coordenação Nacional de Educação Indígena e estimula a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Diante das determinações deste decreto, em 1993, foram publicadas as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, cuja segunda edição saiu no ano seguinte. Neste documento, a interculturalidade é assim definida:

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, 1994, p. 11).

A interculturalidade é abordada nas *Diretrizes* como um dos princípios gerais da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, sendo os demais: Especificidade e diferença; Escolas indígenas específicas e diferenciadas; Língua materna e bilinguismo; Globalidade do processo de aprendizagem; Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. No entanto, apesar do documento apresentar uma clara definição de interculturalidade, não a instrumentaliza, ou seja, não aponta caminhos para sua efetivação, pois apresenta propostas didáticas para diversas disciplinas da Educação Básica, estimulando o diálogo destas com os saberes tradicionais, mas sem o "intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor" entre as culturas envolvidas.

Nesse contexto, surge o novo marco para a Educação, como também para a EEI. Foi promulgada em 1996 a LDB, que tratou da temática em tela nos artigos 78 e 79, determinando a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, como também o apoio técnico e financeiro aos programas integrados de ensino e pesquisa para estes povos. No artigo 35-A, incluído a partir da redação dada pela lei 13.425 de 2017, no parágrafo terceiro, consta que: "O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas." (BRASIL, 2017). Desta forma, continua assegurada a base legal para o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Contudo, o texto da LDB não deixa claro o que seria esta educação intercultural, e, como já foi visto, a política nacional que rege a temática o faz de forma insuficiente.

Em 1998, o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* foi publicado, apresentando uma série de orientações gerais para a EEI, na primeira parte da obra, e orientações específicas conforme áreas de ensino, na segunda. No ano seguinte, foi publicado um importante instrumento sobre a temática: o parecer nº 14, do Conselho Nacional de Educação, cujo teor é representativo do cenário da EEI no Brasil daquele momento. No documento, o relator afirma

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1999, p. 7).

Este trecho é emblemático quanto à insipiência e desarticulação, mas, sobretudo, com relação à efetividade da EEI para a autonomia e desvencilhamento do estado de tutela, que perdurou por tantos anos. Quanto ao funcionamento das escolas indígenas, ainda em 1999, foi publicada a resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, que abordou fundamentalmente os seguintes aspectos: a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena; a participação da comunidade na definição do modelo de organização a ser adotado; a formação específica dos professores das escolas indígenas; as esferas de competência para o funcionamento dessas escolas; o planejamento da EEI e as fontes de recursos para as escolas. Entre outros aspectos, fica clara nesta resolução a necessidade de ser respeitada a especificidade étnico-cultural de cada povo.

Outro importante dispositivo legal sobre a temática foi o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que contemplou a EEI no item nove do capítulo “Modalidades de Ensino”. No documento, é inicialmente apresentado um diagnóstico sobre a temática, no qual é evidenciado o cenário da EEI após a transferência de sua responsabilidade da Funai para o Ministério da

Educação – e, por consequência, para as secretarias estaduais – sem que isso representasse a garantia do caráter específico das escolas, criando “uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas” (BRASIL, 2001, s.p.).

Após o diagnóstico, o Plano apresenta diretrizes sendo destacada, entre outros aspectos, a necessidade de os professores serem indígenas e da sua formação inicial e continuada ocorrer em serviço, concomitantemente à sua própria escolarização. Estes professores devem, inclusive, ser capacitados para a produção dos materiais didáticos para uso nas escolas de suas comunidades. No referido plano, são formulados 21 objetivos e metas para a EEI. Sendo, a última delas, voltada para a educação escolar para não indígenas, pois traz a seguinte redação:

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (BRASIL, 2001, s.p.).

No plano aprovado em 2014, ao contrário do anterior, não há um capítulo específico sobre a temática, ficando esta diluída entre as metas. No documento, a EEI aparece sempre em conjunto com as metas referentes às escolas do campo e escolas para as comunidades quilombolas, atribuindo aos entes federados, em seus respectivos planos de educação, a criação de suas próprias estratégias. Esta mudança deve remeter a uma reflexão sobre o lugar reservado ao indígena nesta nova política educacional, visto que a realidade da EEI é possui especificidades que se diferenciam muito da realidade da educação do campo e quilombola. Em que pese a relevância desses outros setores, seria importante que cada um deles fosse tratado com maior robustez no referido plano, ao invés de serem todos incluídos no mesmo arcabouço.

Para o atendimento a essas demandas, há, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem por principais finalidades, garantir: Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena); Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais); Produção de material didático específico em línguas indígenas,

bilíngues ou em português; Apoio político-pedagógico para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas; Promoção de cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena; Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas<sup>122</sup>.

Há no Portal do MEC, inseridos na coleção *Educação para Todos*, obras que contemplam esta temática, a saber: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, organizada por Luís Donisete Benzi Grupioni (2006); *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*, organizada por Jorge Luiz Teles e Patrícia Ramos Mendonça (2007). Existem ainda obras na mesma coleção que, apesar de se proporem a abordar as diversidades, não chegam a tratar dos indígenas, e outras, contemplam a temática de maneira superficial<sup>123</sup>.

Para além das obras citadas anteriormente, algumas outras foram também produzidas pelo MEC para a EEI: *Escola dos Watokiri Theri Pé* (1997); *Livro Chacrabá de Plantas Medicinais: Fonte de Esperança e mais saúde* (1997); *Aprendendo português nas escolas da floresta* (1997); *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena* (1998); *Cadastro nacional de consultores da Educação Escolar Indígena* (1998); *Livros didáticos: apoio ao referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (1998); *Atlas Geográfico Indígena do Acre* (1998); *Ticuna: O Livro das Árvores* (1998); *Madikauku - Os dedos das mãos: matemática e povos indígenas no Brasil* (1998); *Xanetawa Parageta: história de nossas aldeias* (1998); *O tempo passa e a história fica* (1998); *Txopai e Itôhã* (1998); *Adornos e pintura corporal Carajá* (1998); *Pangyjej kue sep: a nossa língua escrita no papel* (1998); *Geografia Indígena* (1998).

---

<sup>122</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena> Acesso em: 03 nov. 2017.

<sup>123</sup> Infelizmente, pude constatar em dezembro de 2021, que essas obras citadas e muitas outras que tratam de temas relacionados à Diversidade não se encontram mais no Portal do MEC.

A partir deste mapeamento das obras produzidas sobre a temática indígena, foi possível visualizar o espaço dado a esta, a partir da promulgação da LDB de 1996, pois boa parte dos subsídios criados foram publicados entre 1997 e 1998. Diante do levantamento apresentado, é possível afirmar que não faltam subsídios para a educação escolar dessas populações; todavia, a operacionalização deles parece não estar ainda a contento, questão cuja resposta pode ser remetida à insuficiência da formação oferecida aos professores indígenas. Outro aspecto importante é a necessidade do protagonismo destes nas definições dos currículos das escolas, implantando modelos, de fato, interculturais, em que não haja espaço para hierarquização cultural.

Uma possível alternativa para esta situação é o trabalho em torno da formação de Territórios Etnoeducacionais (TEE's), que consistem na "implementação, avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos". Para esta definição apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), foram tomados por base três documentos: o decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; a ratificação da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho, de 1989 (ratificada pelo Brasil em 2003)<sup>124</sup>; como também, as deliberações da primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida em 2009<sup>125</sup>. Nesse contexto, Gersem Baniwa<sup>126</sup> analisa as potencialidades desse modelo de gestão educacional:

---

<sup>124</sup> BRASIL. Decreto n. 5.051. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 19 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) Acesso em 03 nov. 2017.

<sup>125</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dDownload&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dDownload&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 03 nov. 2017.

<sup>126</sup> "Gersem é da etnia Baniwa e atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006-2011). Recebeu Prêmio Capes de Tese 2012. Como liderança indígena militante foi dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP). No campo



Existem alguns aspectos relevantes que os Territórios Etnoeducacionais inovam no campo da cultura política, administrativa e pedagógica. O primeiro diz respeito ao reconhecimento pelo Estado brasileiro, de que os povos indígenas possuem suas territorialidades próprias, muito diferentes daquela estabelecida pelas divisões político-administrativas do Estado que separou povos e famílias indígenas inteiras em nome da imaginada unidade nacional. Esta visão e prática política não resolveram a questão da unidade nacional e nem a integração dos povos indígenas a esta preconizada unidade nacional, exatamente porque em primeiro lugar, gerou profundas desigualdades e injustiças sociais, econômicas e culturais e em segundo lugar, porque o povo brasileiro deseja que o país continue sendo pluricultural e multiétnico, representado, por exemplo, pelas mais de 200 línguas faladas no Brasil, das quais 180 são línguas de mais de 225 povos indígenas reconhecidos pela Constituição Federal (BANIWA, 2012, p. 83)

Diante dos mecanismos citados acerca da EEI, algumas reflexões podem – e devem ser feitas – posto que a escola indígena não pode estar à serviço de ideias homogeneizantes e preconceituosas. Desta forma, a escolarização de indígenas pode tanto trazer benefícios, como prejuízos, visto que o Estado não tem conseguido ofertá-la plenamente de acordo com a vasta legislação existente. Neste sentido, Ladeira (2004), aponta para um cenário que percebo ser também o encontrado na escola Xokó:

Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através

---

profissional foi professor indígena entre 1986 e 1988 na aldeia Carara-Poço; foi Secretário Municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira - AM no período de 1997 a 1999, Gerente do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas no Ministério do Meio Ambiente no período de 2000 a 2004, Perito Local da Embaixada da Alemanha entre 2005 e 2006, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período de 2006 a 2008 e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação no período de 2008 a 2012. Tem experiência na área de Educação, Gestão de Projetos, Desenvolvimento Institucional, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, política indigenista, movimento indígena, desenvolvimento sustentável e povos indígenas.” (Texto retirado da apresentação do autor que consta em seu currículo na Plataforma Lattes. Link para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/1021166118431706>)

de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os 'diversos' que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (LADEIRA, 2004, p. 147).

Sobre isso, Gustavo Menezes (2005), antropólogo que coordenou setores de apoio pedagógico e de políticas educacionais da Funai, estabelece algumas críticas, a partir de sua experiência neste campo. Segundo ele, as secretarias municipais e estaduais falham na oferta da EEI, por três motivos principais. O primeiro deles seria a própria complexidade desta modalidade de ensino, que requer o trato de muitos aspectos específicos, como a formação de professores, currículos próprios, produção de material didático para cada povo indígena, calendário adequado ao cotidiano, etc. Desta forma, o material produzido para um povo indígena não atende a necessidade de outro. O segundo motivo seria a interferência de fatores políticos, principalmente quando há situações de conflitos locais envolvendo indígenas. O terceiro é voltado para o fato de que, além de formação docente precária, o corpo de funcionários das escolas, por vezes, não é especializado, gerando situações de preconceito, às quais a educação, como um todo, deveria combater.

Assim, fica claro que as secretarias municipais e estaduais dificilmente terão condições técnicas e financeiras para atuar de maneira a contemplar todos os aspectos que a ampla legislação que trata da EEI determina. Portanto, apesar de ser recorrente o discurso acerca da inclusão das minorias sociais na escola, a realidade que se observa é bem distinta do que se encontra na “letra da lei”.

#### **4.1.1 “... era na sala da casa dela a escola.”: primeiros passos da educação escolar Xokó**

A história da educação escolar dos Xokó teve início muito antes de existirem escolas em suas terras. Para discorrer sobre esse histórico, optei por iniciar com a trajetória da primeira professora Xokó, Dona Enói<sup>127</sup> (Figura 37),

---

<sup>127</sup> Enói Bezerra Lima, aposentou-se como professora pelo município de Porto da Folha, e faleceu em 2019.

que será aqui apresentada pela narrativa de Apolônio Xokó, que é seu afilhado e foi seu aluno quando criança.

**Figura 37 - Enói Bezerra Lima.**



Fonte: Acervo da autora.

*Olha, falar sobre madrinha Enói é você dar uma volta no passado, senão vejamos: Quando nós morávamos na Caiçara, nem sonhava e muito menos, imaginava que éramos uma nação indígena e posteriormente Xokó, ela foi a única professora que eu conheci. Pra você ter uma ideia, dos anos sessenta pra cá, quem aprendeu a ler e a escrever foi com ela. Como tudo começou: há dois meses atrás saí daqui da aldeia pra ir fazer uma consulta, na cidade de Nossa Senhora da Glória, eu fui conversando com ela, como isso tudo começou, ela tem o filho Girleno, e ela fazendo barro, começou a ensinar ele. Ela hoje tem oitenta e sete anos. Ela disse que mesmo fazendo a panela, ensinava a lição pra ele e dessa*

*forma isso foi se expandindo entre as vinte e duas famílias. Como não tinha professor, o filho dela tendo a mãe, e a mãe se tornando professora sem perceber, os outros foram pedindo para que ela pudesse também ensinar. Até que certo dia, o cunhado dela – que também hoje é vivo, tem oitenta e oito anos, Antônio Genário – perguntou a ela se queria ser professora do município, ela perguntou: “Como? Se eu não tenho estudo pra isso?” Ele disse: “Você quer?”. Ela disse: “Se tiver como...” É porque naquela época, ela ia ganhar um salário que ela não tinha, ela vivia do trabalho da cerâmica, era a única fonte de renda e de sobrevivência. Aí esse cunhado foi, falou com o prefeito, que ele tinha essa liberdade, tinha amizade, conhecimento, e ele [o prefeito] perguntou: “Ela sabe ler e escrever?” “Sabe.” “Então traga os dados”. Os dados era as documentações pessoais, e a partir daí ela criou aquele grupo de jovens que não tinha um local apropriado, era na sala da casa dela a escola. Eu*

*lembro que até na casa da minha avó, Amélia, que era tia dela, irmã da mãe dela, minha avó também, colaborou e contribuiu pra que ela pudesse prosseguir com esse desafio de ser uma educadora, sem nunca ter passado por um processo seletivo, de estudos na época, que se qualificasse para poder lecionar. Eu fui de sete aos meus doze anos, eu fui aluno dela, e pra mim foi uma das melhores professoras. Foram poucas que eu tive, eu não tive a oportunidade também de estudar, mas, apesar dela ter apenas o primário, foi uma pessoa que abriu muito a minha mente, fez com que eu pudesse saber o que era essas três letras que tinha “A”, “B” e “C”. Tinha um pequeno livro, bem fininho, chamado ABC, e foi o primeiro que ela passou pra mim, que eu aprendi. E depois tinha uma tabuada, que não sei porque que os governantes tiraram. Queria eu hoje, passados esses quase cinquenta anos, entender e compreender como ela aprendeu a dar as lições sendo uma professora do quarto primário, porque ela dominava o ABC e a tabuada como uma pessoa formada. E ela se tornou uma mãe pra todos nós, até hoje, mesmo ela não sendo tia por questão sanguínea, mas todo mundo aprendeu, quando não era madrinha Enói, era tia Enói. Hoje com seus oitenta e sete anos, ainda o pessoal da nossa época, mais velho e mais jovem do que eu ainda, tem esse respeito e essa consideração.*

Na experiência vivida por Apolônio, é evidenciado o respeito e reconhecimento que dedica a D. Enói, pelo esforço empreendido para ensinar as primeiras letras às crianças. Naqueles primeiros anos relatados, os Xokó ainda eram trabalhadores rurais nas terras da Caiçara, à serviço dos fazendeiros da região e, devido a isso, os mais jovens não sabiam que possuíam uma ancestralidade indígena. Em meio ao relato de Apolônio, o contexto de dificuldades também vem à tona, assim como aspectos relacionados à produção da cerâmica, fonte de renda de muitas famílias. Contudo, apesar do cenário de ausência de recursos para a educação escolar, eles mesmos envidaram esforços para que as crianças tivessem acesso aos estudos.

A primeira sala de aula, foi a sala da própria casa de D. Enói, mas gradativamente, com o aumento do quantitativo de alunos, as famílias que possuíam casas com salas maiores foram cedendo os espaços para as aulas. Após a retomada da Ilha de São Pedro, a sala de aula passou a ser a sacristia

da Igreja, visto que os Xokó somente conseguiram construir habitações muito tempo depois.

#### **4.1.2 “... porque específica a gente já tem a consciência que ela é, porque ela é nossa.”: o Colégio Estadual Dom José Brandão de Castro**

Posteriormente, a criação de uma escola indígena passou a ser um ponto de reivindicação dos Xokó. De acordo com o boletim da CPI-SP *A outra vida dos Xocó*, os indígenas haviam solicitado uma escola na ilha durante uma visita do delegado da Funai, em janeiro de 1981, além de outras demandas (COMISSÃO, 1983). Em ofício, o representante do órgão indigenista responde à solicitação alegando que não era possível atender ao pleito, visto que os Xokó ainda não tinham sido reconhecidos pela própria Funai como “Comunidade indígena” (COMISSÃO, 1983, p. 5). Este posicionamento é, no mínimo, contraditório, pois o mesmo órgão, desde 1979, já fornecia uma série de recursos e serviços ao grupo, como: envio de alimentos, lonas para se abrigarem, ferramentas e advogados para os representarem frente à Justiça. Todavia, a Funai negou-se naquele momento a pleitear uma escola para os Xokó. Diante disso, os membros da Comissão Pró-índio de Sergipe mobilizaram-se para garantir pelo menos uma professora que os atendesse. Sobre isso, relata Apolônio:

*Em oitenta e dois, foi que tivemos uma professora contratada pela Comissão Pró-índio, que tinha a Beatriz, o professor Luis Alberto, Fernando Lins e a Professora Hélia. Então eles pagaram durante quase dois anos a uma professora. Aí veio o concurso do Estado, em oitenta e três, aí ela passou, foi lecionar no campo e ficamos também um período de uns seis meses, porque já era na metade do segundo semestre, aí eles deixaram pra recomeçar só no ano subsequente e foi quando a gente veio a ter um local adequado pra funcionar uma escola aqui na aldeia.*

A criação da escola foi uma bandeira levantada pelos Xokó que só começou a se concretizar em 1983, a partir das reivindicações do cacique Damião dos Santos e de Apolônio, então vice cacique, junto ao governo do

Estado. Construído o primeiro prédio, que possuía apenas uma sala de aula, outra solicitação foi feita pelos indígenas: que pudessem escolher o nome da escola, que passou a ser “Escola Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro”, em homenagem ao bispo a quem os Xokó tanto são gratos, pela sua participação na trajetória de luta pela terra. A esse respeito, no Projeto Político Pedagógico (PPP), consta: “E em agradecimento a Dom José, o povo Xokó resolveu colocar o seu nome na escola para ser lembrado e respeitado a todo instante por esta nação”. Todavia, o governo não acatou no primeiro momento esta solicitação e, diante disso, os Xokó não aceitaram o funcionamento da escola, que ficou sem o documento de ato de criação<sup>128</sup>.

**Figura 38 - Escola indígena**



Fonte: Acervo da autora.

Há que se destacar, neste contexto, dois aspectos importantes. O primeiro deles é a referência ao bispo, atribuindo seu nome à escola (Figura 38), o que certamente vai além da gratidão. O povo Xokó tem, como forte elemento cultural, o catolicismo, que, imposto no passado colonizador, continua fazendo parte de seu sistema de crenças. Esta influência é reforçada pelo histórico de atuação de frei Enoque que, enquanto pároco de Porto da

---

<sup>128</sup> De fato, até hoje na ficha de cadastro da instituição no site da SEED não consta a data de fundação. Informação disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/escolaestadual/Escolah.asp?chkAno=2015&cdestrutura=433&cdEscola=34&mapa=M> Acesso em: 05 dez. 2017.

Folha, atuou junto aos Xokó, como também o próprio D. Brandão, enquanto bispo da Diocese de Propriá, ambos encampando a luta dos indígenas pela terra. Nesse sentido, a atuação desses sacerdotes se dá em consonância com a perspectiva assumida naquele contexto pela Igreja Católica, que French (2004) analisa:

[...] the church denied them their Indianness, took away their religion, language, and cultural practices, and replaced their way of life with Catholicism. Paradoxically, the Catholic Church later came to serve a preservationist purpose. Because of the shift in the Catholic Church in Brazil's theological perspective in support of indigenous survival, it provided, and itself became, proof of the Xocó's existence (FRENCH, 2004, p. 668)<sup>129</sup>.

Por conta desta postura, o referido bispo foi por vezes chamado de “Bispo Vermelho”, ou seja, acusado de ser simpatizante do comunismo e fazer uso de “métodos marxistas”. Devido ao trabalho desenvolvido junto aos trabalhadores rurais, foi também homenageado com a criação de uma ONG em Aracaju, chamada Centro Dom José Brandão de Castro, em 1995<sup>130</sup>.

O segundo aspecto que merece destaque diz respeito à nomenclatura da instituição. Criada inicialmente como “Escola Indígena”, com a autorização do Conselho Estadual de Educação para a oferta do Ensino Médio, passou à denominação de “Colégio Indígena”. No entanto, esta é uma denominação que vem caindo em desuso, haja visto que na LDB de 1971, o então chamado ensino colegial passou a ser chamado de segundo grau, e este, por sua vez, tornou-se ensino médio, a partir da LDB de 1996. Contudo, na Rede Estadual

---

<sup>129</sup> “[...] a Igreja negou-lhes sua indianidade, tomou-lhes sua religião, língua e práticas culturais, e substituiu seu modo de vida com o catolicismo. Paradoxalmente, a Igreja Católica mais tarde veio a servir a um propósito preservacionista. Por causa da mudança na perspectiva teológica da Igreja Católica do Brasil em apoio a sobrevivência indígena, tornou-se ela própria, prova da existência dos Xocó.” (FRENCH, 2004, p. 668, tradução da autora)

<sup>130</sup> Segundo consta em seu perfil no Facebook, esta organização não governamental tem por missão: “Contribuir para o fortalecimento das formas de organização e qualificação dos/as trabalhadores/as rurais sergipanos/as na luta pela superação da exclusão social.” Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/CDJBC/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/CDJBC/about/?ref=page_internal) Acesso em: 26 nov. 2017.

de Ensino de Sergipe, existem diversas instituições que oferecem ensino médio, ainda denominadas de colégio<sup>131</sup>, conforme consta no *site* da SEED.

De acordo com Paiva (2011), a educação jesuítica trazida para o Brasil não tinha apenas o objetivo de alfabetizar e catequizar, mas de implantar colégios, estes compreendidos com o grau de ensino em que era oferecida escolarização e catequese, com vistas também à preparação para o sacerdócio. Inicialmente, o colégio jesuíta foi pensado para os indígenas – especificamente os filhos dos principais, como eram chamados os chefes indígenas daquele período – mas depois também passou a atender os filhos dos colonos. Dessa forma, é possível perceber que o termo colégio é uma herança colonial que, embora não se aplique mais de acordo com a legislação vigente, ainda se faz presente na atualidade.

A situação da educação escolar dos Xokó começou a se modificar apenas em 1994, com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), na SEED, sendo a situação da escola regularizada a partir do Decreto de Criação nº 15.903 de 31 de maio de 1996. Sobre esses primeiros passos da EEI ofertada aos Xokó pelo Estado, dialoguei com a professora Conceição Mascarenhas, então coordenadora do NEDIC, que narrou a trajetória desta modalidade de educação que passou a ser atendida pelo Estado.

*Em noventa e quatro foi criado na Secretaria de Educação o Núcleo da Educação Indígena. De noventa e quatro a dois mil e três, a Secretaria de Educação trabalhou apenas com a comunidade indígena do Estado. Em dois mil e três, por solicitação do Ministério Público Federal, nós começamos a trabalhar também com a Educação Escolar Quilombola. Então o núcleo em que nós trabalhávamos com os indígenas, passou a trabalhar também com a Educação Escolar Quilombola. De noventa e quatro a noventa e oito, quem estava à*

---

<sup>131</sup> Mesmo aquelas que tiveram os nomes de seus patronos modificados, por força do decreto assinado pelo governador Jackson Barreto em 2016, em atendimento à recomendação presente no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, que propôs a revogação de medidas que homenageavam autores de violações de direitos humanos, a exemplo de diversos generais que foram presidentes da República, durante o governo militar. Sobre algumas instituições que tiveram seus nomes modificados, ver a matéria disponível em: <http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2016/01/governador-assina-decreto-que-muda-nome-de-escolas-publicas.html> Acesso em: 05 dez. 2017.



frente era a Professora Marta Bonfim, eu estava vindo trabalhar na Secretaria da Educação, então ela me convidou, porque eu participava dos vários cursos de Educação Escolar Indígena. Ou melhor, não era nem curso de Educação Escolar Indígena, eram cursos que trabalhavam a questão indígena com a professora Beatriz, com o professor Fernando Lins, professor Luis Alberto e a professora Helia de Paula. E aí em dois mil e três a gente assumiu também a pasta da Educação Escolar Quilombola, e começaram a surgir algumas demandas. Por exemplo: na secretaria já se trabalhava com a Educação Ambiental, mas ficava no âmbito do ensino fundamental. A partir de dois mil e três, com a lei dez mil seiscentos e trinta e nove, começou a se discutir muito a questão afrobrasileira, a questão étnico-racial. Queria também se criar mais um núcleo, o núcleo de afrobrasilidade e o núcleo de Educação Ambiental. Na época a gente propôs que fosse criado no âmbito da Secretaria de Educação algo parecido com o que tinha sido criado no ano de dois mil e três no MEC, que foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ela tinha sido criada justamente para atender essa diversidade do país, e a gente sugeriu que fosse criado um setor mais ou menos com essa aparência da SECADI. Fomos ouvidos e em fevereiro de dois mil e seis foi criado o Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania. Dentro desse núcleo a gente trabalha com a coordenação geral, que sou eu, e com coordenações específicas: na Coordenação de Educação Escolar Indígena é a professora Maria das Dores, Dadá, quem responde. Trabalhamos com Educação Escolar Quilombola, que neste momento ainda está sem ninguém, então eu também estou respondendo por essa pasta, mas está para chegar uma pessoa. Na Educação Ambiental nós temos quatro técnicos, e a questão étnico-racial e de gênero que é a professora Adriane Damacena quem responde. Então na verdade é um núcleo que foi criado com a proposta de, se surgir, por exemplo, Educação Cigana ou outras demandas, é um grupo que como atende a esta diversidade, pode chegar a outras coisas que a gente não atende ainda, mais pode vir a atender no futuro. Há também a Educação do Campo, só que a Educação do Campo por conta da abrangência muito grande acabou saindo do NEDIC. Hoje é um núcleo próprio, é o NECAM - Núcleo de Educação no Campo, que se desligou do NEDIC e hoje é um núcleo também.

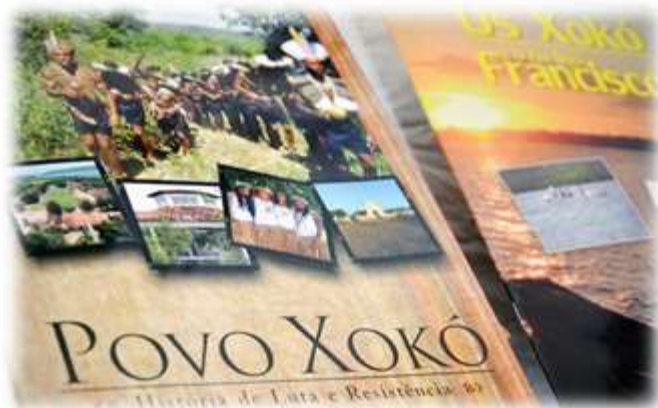
Dessa forma, a criação do NEI e, posteriormente, do NEDIC, foram ações estabelecidas em consonância com as políticas públicas no âmbito federal que, como já foi visto anteriormente, foram estabelecidas principalmente na década de 1990, como resposta às demandas colocadas pelo Movimento Indígena. Na narrativa da coordenadora do NEDIC, é possível perceber que a legislação que foi sendo criada, foi de fato motivadora de ações relacionadas às questões étnico-raciais. No entanto, um fato chama a atenção: o atendimento a essas demandas se deu no sentido inverso ao que ocorreu em âmbito nacional.

No Brasil, as demandas relacionadas aos afrodescendentes tiveram visibilidade, primeiro, com a lei 10.639, promulgada em 2003. Enquanto isso, o dispositivo legal que trata da temática indígena foi aprovado somente em 2008. Contudo, no caso de Sergipe, o atendimento às demandas dos indígenas já ocorria desde a década de 1990, o que indica a eficácia da mobilização do movimento indígena no Estado, assim como a importância das alianças estabelecidas. Na situação em questão, tanto a narrativa da coordenadora Conceição Mascarenhas, quanto a de Apolônio, apresentada anteriormente, evidenciaram a atuação da Comissão Pró-Índio de Sergipe, através dos antropólogos: Beatriz Góis Dantas, Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Helia de Paula Barreto.

Nesse sentido, os Xokó foram protagonistas de seu processo de busca pelo acesso à educação escolar, o que foi demonstrado por meio dos esforços empregados para o atendimento a esta demanda, mas não apenas, pois eles lutaram não só para ter uma escola, mas para que esta lhes fosse significativa. Contudo, apesar de já terem se passado três décadas de sua existência, alguns desafios ainda não foram superados.

No livro didático *Povo Xokó: história de luta e resistência*, produzido em 2012 pelos professores e alunos, sob a condução da SEED, há um capítulo sobre educação, em que é trazida à tona a problemática referente à contratação de professores Xokó para atuação na escola indígena (Figura 39).

**Figura 39 - Livros didáticos produzidos pelos Xokó**



Fonte: Acervo da autora.

Nesse ponto, é feita alusão à Resolução nº 03 de 1999, do CNE, onde consta que a formação do professor indígena deve ocorrer em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério e concomitantemente à sua própria escolarização. No texto do livro, os autores – professores e alunos Xokó – denunciam: “Infelizmente esse direito não está sendo respeitado, mas estamos tentando resolver esse problema com a Secretaria de Estado da Educação” (ALMEIDA, 2012, p. 32). De fato, a questão da contratação de professores para atuação na EEI é complexa e envolve muitas variáveis.

Por um lado, sua especificidade está bastante clara na legislação que rege o tema, por outro, sua prática ainda sofre muitas limitações burocráticas. No colégio indígena Xokó, há um complicador para o atendimento do que é preconizado nas *Diretrizes*: a alta rotatividade de professores, posto que os não indígenas geralmente ficam apenas o tempo de cumprir o estágio probatório, que dura três anos. Fatores como a distância da capital, dificuldade ou indisponibilidade para residir na própria terra indígena, entre outros, dificultam a retenção desses docentes, o que gera grande preocupação, tanto por parte da gestão da escola, quanto da própria comunidade. A esse respeito, a diretora Ângela Apolônio<sup>132</sup> explica as implicações deste contexto.

---

<sup>132</sup> Quando a entrevista foi concedida a professora Ângela ainda era a coordenadora do colégio, com a aposentadoria da professora Nadja, Ângela assumiu a direção.

*A gente está querendo, está tentando, que a nossa escola seja específica e diferenciada, porque específica a gente já tem a consciência que ela é, porque ela é nossa. A nossa escola não atende nenhum outro aluno que não seja Xokó, que não seja daqui da comunidade, ela é específica, é nossa. E diferenciada a gente também entende que ela é. Tem algumas diferenças, mas eu também acredito que está precisando muito, para ser uma escola realmente indígena. Porque essa semana mesmo chegou um professor, na próxima semana já sai outro. A gente está com grande problema de rotatividade de professores, uma grande quantidade de professores não índios que não são da comunidade. Professores que chegam aqui, que não tem nenhum conhecimento da nossa comunidade, da nossa cultura. Então chegam aqui para trabalhar, aí a gente vai passar tudo para eles poderem se adaptar. Aí quando começam a se adaptar, sai e entra um novo. Então a gente sente uma grande dificuldade nessa questão, a rotatividade de professor, a falta de formação continuada, já que estão chegando professores novos, professores que não tem o conhecimento da nossa cultura. Então era necessário curso de formação relacionada à Educação Escolar Indígena e a gente sente essa falta. Agora recentemente em dezembro, teve uma Conferência da Educação Escolar Indígena aqui na nossa escola com a comunidade, com o pessoal da secretaria [de educação], e a comunidade foi muito feliz nos pontos, nas sugestões que citaram, e uma dessas foi a questão dos professores não índios. A gente aqui na nossa escola só tem três professores índios, quatro comigo que estou na coordenação e os nove professores não índios. Então ainda é assustadora a quantidade. Porque em outras escolas – a gente está tendo palestras com professores de Alagoas, de Pernambuco – as escolas de Alagoas e de Pernambuco são todos professores índios e a nossa escola, a única escola indígena do estado, ainda tem essa dificuldade. É assim: professor chega aqui três anos, já querem sair, a gente entende que aqui é de difícil acesso. Professores que moram em Aracaju e vem pra cá. Aqui tem uma menina do polivalente<sup>133</sup> que está morando aqui. Pediu a permissão ao cacique pra passar a semana. Porque polivalente não tem como a pessoa ir pra Aracaju e voltar todos os dias, isso daí não existe. Ela fica alojada aqui na*

---

<sup>133</sup> A diretora refere-se aqui à professora que atua nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

*comunidade e no final de semana ela vai para casa. Mas a escola sempre busca alternativas. A gente trabalha com projetos pedagógicos que possam fortalecer a cultura. O nome do projeto é “Valorizando as Raízes Xokó” onde a gente trabalha o artesanato, trabalha as ervas medicinais, e esse trabalho a gente começa sempre no mês de julho. E a culminância é sempre no dia da festa no dia nove de setembro. A gente sempre faz uma exposição ou então uma feira que vai vender o artesanato que os alunos produzem dentro da sala de aula, e os conteúdos a gente também procura trabalhar. Essa é a dificuldade desses professores que não tem conhecimento da nossa comunidade, mas a gente procura falar com eles para trabalhar sempre a realidade, a nossa realidade, sempre partindo da nossa realidade! Nós temos dois livros didáticos, pela Secretaria de Educação, mas foi a escola com os alunos e a comunidade que produziram o livro. E assim a gente vai fazendo, só que olhando para outras escolas, para as escolas de Alagoas, as escolas de Pernambuco, a nossa escola ainda precisa muito para ser realmente uma escola diferenciada.*

A partir da narrativa da professora Ângela, são evidenciados diversos desafios para que a escola cumpra o que determina a legislação referente a EEI. Acerca do aspecto do bilinguismo, é ponto pacífico que não se aplica ao caso da escola Xokó, visto que sua língua materna ainda não foi recuperada. Todavia, como é possível uma escola indígena que, além de específica e diferenciada, seja também intercultural, se seu corpo docente, em sua maioria, não é indígena?

No entanto, esta realidade não é exclusiva do estado de Sergipe. Bergamachi (2005) levanta uma crítica à distância existente entre o que está previsto na legislação – em que tudo parece perfeito e propício – e a prática. Segundo a autora:

Assim, descrita, a legislação da educação escolar indígena parece oferecer todas as possibilidades de concretização. Entretanto, as leis específicas encontram entraves burocráticos que emperram a sua realização. Apenas um exemplo para ilustrar: as escolas indígenas têm a prerrogativa legal de contratar funcionários da própria comunidade, porém, a lei de contratação de funcionários públicos estaduais impede a admissão de trabalhadores que não possuam um grau mínimo de letramento e escolarização, excluindo a possibilidade de contratação de pessoas índias, pois são raros os adultos escolarizados nas

Este caso dos Guarani do Rio Grande do Sul é um entre muitos outros que poderiam exemplificar as diversas dificuldades de ordem burocrática, existentes em todo o país, acerca da formação de equipes docentes para as escolas indígenas. São necessárias ações que contemplem seus anseios, e também estejam de acordo com a própria legislação vigente. Nesse sentido, Conceição Mascarenhas relata algumas ações realizadas no âmbito do NEDIC, com o objetivo de equacionar o problema referente à contratação de professores indígenas:

*Uma das possibilidades é de ter um edital simplificado, pra ver se a gente consegue professores que eles tenham. Porque também tem que estar habilitados e a gente não sabe inclusive, não temos esse levantamento, se tem professores de todas as áreas lá dentro, isso aí realmente... Agora o concurso, por exemplo, em dois mil e três teve um concurso e a gente conseguiu fazer. Não foi um concurso diferenciado, mas foi um concurso direcionado. Porque na época quando a gente brigou pra ter a especificidade, eu até achava que o termo não seria diferenciado, depois que fui descobrir que não foi um concurso diferenciado, porque não era diferenciado? Porque diferenciado precisaria ter o cargo de professor indígena e só fazer aquele concurso quem fosse indígena. Como nós nunca tivemos nenhum magistério específico e nem temos o curso superior específico pra professor indígena – porque não tem demanda pra esse mercado, verdade seja dita – o que houve na época é que, como a gente precisava de professores na comunidade e nós tínhamos algumas professoras índias fazendo concurso, qual foi nossa luta? Conseguir negociar junto à equipe que estava elaborando o edital, pra ter uma prova que fosse direcionada, que ela tivesse conteúdos específicos, conhecimentos gerais, e aí tinha outra parte de conhecimentos, que tinha um outro nomezinho, que a gente deu a ele de específico. Então entrou toda parte referencial curricular indígena, a questão da LDB que trabalha a questão indígena, a questão da Constituição Federal porque ela tem esses direitos. Tinha um material sobre indígena da professora Beatriz publicado, que a gente colocou também.*

Pude perceber no diálogo com a coordenadora seu empenho e engajamento diante desses e outros problemas de difícil resolução. Outros aspectos também são complicadores desse contexto, como os limitados recursos destinados ao núcleo, o que reduz suas possibilidades de atuação, sobretudo na formação continuada dos professores. Presente nas narrativas de todos os entrevistados, a preocupação com a presença de professores não indígenas é notória. Contudo, há o reconhecimento de que, apesar das limitações em termos de formação continuada, estes professores, em geral, se esforçam para adequar-se à realidade, tanto da escola, quanto do povo Xokó. Sobre isso, Dona Zezé relata suas percepções:

*É porque quem chega, que vem de fora, têm que pegar o ritmo daqui, das professoras daqui e do próprio lugar e o pessoal respeita. Quem chega respeita como se vivesse e morasse aqui diretamente. Você vê as daqui, como Jussara... tem Jussara, tem Dani. Jussara mesmo ensina uma turminha. No ano passado a turma que ela ensinava, todo dia eles tinham por obrigação ter um horário deles fazer a dança. Era o momento e ela ficava junto com eles, e deixava, porque ela sabe que é sagrado, né? E tem pais que vai também lá na escola, dar palestra, como Jair, quando ele não ia, tinha outros que acompanhava ele, então o pessoal faz tudo pra que tenha essa preservação, de manter a cultura. Todos os eventos que a escola faz a comunidade tem que reconhecer o que é. Tem conhecimento do que vai acontecer, e elas convidam a comunidade. Todos eventos que elas fazem lá o colégio fica topado, porque a comunidade fica toda lá, vai ver o que é que vai acontecer. Quando termina, todo mundo fica feliz, porque gosta do trabalho que elas fazem. E quem vem de fora, professor que vem de fora, tem que entrar também no programa que as daqui planejam, e elas também planejam junto com eles.*

Dona Zezé evidencia em sua fala a importância da relação escola-comunidade, como via de mão dupla. Por um lado, a escola vai de encontro à comunidade, estimulando sua participação e escutando suas lideranças. Por outro, a comunidade que se faz presente na escola, participando de suas atividades e colocando suas próprias demandas. Nesse sentido, a abertura do corpo docente ao diálogo intercultural se faz de grande importância e, se isto

é um grande desafio para os professores indígenas, para os que não o são, parece ser ainda maior. Nesse sentido, procurei dialogar também com a professora Valéria, já mencionada anteriormente, que reside entre os Xokó durante a semana, e depois retorna para sua residência em Aracaju. Neste diálogo é possível perceber aspectos da memória/identidade dos Xokó, sendo abordados por meio de práticas educativas escolares.

*Normalmente a cultura perpassa todas as matérias, todas as disciplinas. Mas eu tenho um dia específico, que eu tiro para trabalhar mais, para falar da história dentro do livro, para trabalhar com mais força a história. Mas eu posso lembrar dela o tempo inteiro, se eu for trabalhar português, por exemplo... Então dentro da sala de aula eu perguntei no primeiro dia: “O que é ser índio?” E foi muito lindo, porque as crianças – elas têm oito anos – cada uma foi dizendo aquilo que achava. Porque a história cultural é muito forte sobre os antepassados, e essa geração nova, eles vão passando de geração a geração a história e a cultura. Então quando o professor [não indígena] chega na escola, a coordenadora dá o livro da história, diz: “Olha, estude a história e conte essa história sempre que puder, sempre, todos os momentos que precisar lembrar, para que a criança cresça conhecendo a história dela e tal.” Então eles são pequenos, você não pode chegar com tudo, contar tudo assim fica muito complicado, então aos pouquinhos a gente vai contando. A primeira pergunta que eu fiz com relação à cultura deles, era o que é ser índio, e cada um falou, cada criança falou o que era ser índio e foi muito engraçado, porque cada um fala do seu jeito, cada um tem um jeitinho de falar. Um disse assim: “É dançar o Toré!” Realmente o Toré é o ponto forte da cultura dos Xokó. O Xokó, a identidade cultural do Xokó, a tradição, depois da terra conquistada. Porque a terra é onde eles... a identidade deles é a terra, essa terra é deles. Essa terra a gente visita e vai embora, essa terra é onde eles vivem, onde eles preservam os valores deles aqui dentro, e eu, que sou uma visitante, não posso invadir esse espaço, tenho que aprender a respeitar e a conviver. Então isso é um ponto forte, ser índio, pra eles, é dançar o Toré, como diz meus alunos: “Dançar Toré”, eles dizem. Ser índio “É ir pra mata”, porque na mata eles fazem as práticas religiosas, eles dançam junto com o cacique, aprendem lá. De vez em quando eles querem contar umas historinhas de lá, engraçado quando eles querem me contar o que acontece na*



*Serra, o outro diz: “Ei, psiu! Não pode contar não!” Porque lá eles preservam justamente uma parte da cultura lá dentro, a parte espiritual, que eles não querem que nós saibamos. Então as crianças, elas falam e vão dizendo que ser índio é isso, é dançar o Toré, é respeitar a natureza. Eles dizem, os pequenos, e realmente é isso. Ser índio é respeitar a terra, é ter uma ligação forte com a natureza, respeitar o rio, é a gente aprender a cuidar do rio, a não jogar lixo no rio, a preservar, é a preservação daqui do ambiente deles que eles vivem. O que eu acho bonito é esse cuidado com a natureza.*

A professora Valéria, na época de nossa conversa, já estava atuando na escola Xokó há mais de três anos. Sua permanência era, em grande medida, favorecida pela possibilidade de permanecer na Ilha durante a semana, mas, sobretudo, pelo fato do seu trabalho ser bem visto entre os Xokó. Em sua narrativa, a professora faz alusão por diversas vezes ao material didático específico da escola, que foi produzido em parceria com a SEED. Faz menção ainda ao fato de ter buscado práticas pedagógicas que trouxessem significado para o cotidiano escolar das crianças, trabalhando a história indígena, através de atividades lúdicas e exploratórias.

Além do relatado por ocasião desta entrevista, em outro momento em que conversávamos, a professora externou seu desejo de ela própria escrever um livro sobre a história dos Xokó. Todavia, é preciso mencionar que o diálogo intercultural é sempre um desafio, e que na narrativa isto também é evidenciado, pois foi possível perceber uma certa dificuldade de conciliação entre a visão de mundo dos Xokó e os ritmos e objetivos determinados pela educação escolar e pelo mundo não indígena.

*Os desafios da escola Xokó é justamente continuar trabalhando, continuar incentivando os jovens na educação. Incentivar eles a serem livres, eles construirão a história a partir dessa nova geração, construir uma nova história. A história dos Xokós ela existe, ela continua a partir desses, essa nova geração de estudantes. O grande desafio justamente é incentivar esse jovem na educação, a continuar, pra poder avançar. Se um dia tiver que sair da aldeia ele competir de igual para igual em questão da educação. Por exemplo, os jovens, alguns, são um pouco preguiçosos sabe? Têm alguns jovens que são*

*muito preguiçosos pra estudar, eles não têm muita ambição. Na questão da educação, eles precisam muito de incentivo, eles precisam desses desafios, de serem desafiados na educação, porque eles ainda não levam, a maioria não leva a educação muito a sério. É um exercício muito grande do professor, um desafio muito grande dar aula, entendeu? Mas eu sinto o desafio muito menor do que os professores, meus colegas, que trabalham com ensino médio. Porque houve tempo que nossa coordenadora, ela mesma saía de casa em casa para incentivar os jovens a irem para a escola. E a escola é aqui dentro da comunidade! Eles não têm ainda, a maioria, a consciência do valor que é a escola dentro da comunidade, eles não têm essa consciência. O grande desafio é conscientizá-los a terminarem o ensino médio e prosseguir, não parar, serem jovens leitores. A leitura é muito importante e eles ainda têm preguiça de ler, como o país todo. Mas os Xokós por sua vez, também têm seus exemplos, nós temos aqui alunos, ex-alunos formados, temos muitos já, temos alunos já formados em pedagogia, formados em enfermagem, tem vários.*

Afirmações como: “competir de igual para igual”, “eles não têm muita ambição”, “a maioria não leva a educação muito a sério”, trazem em seu bojo a noção de que, quanto mais o indivíduo estuda, maiores são suas oportunidades de progressão social. Todavia, esta ideia, segundo Frigotto (2015), não leva em consideração o processo histórico de desigualdade entre as classes sociais e nações. Nesse sentido, é importante a percepção da presença no interior da escola de visões de mundo que se encontram em consonância com a mentalidade da sociedade não indígena, como por exemplo, a competitividade, a ênfase na condição econômica e o etnocentrismo, ao desconsiderar que outros tipos de educação são possíveis, além da educação escolar.

Problematizar estes aspectos se faz de grande relevância, pois, se por um lado evidencia a necessidade da resolução da questão relacionada ao corpo docente da escola indígena, por outro, traz à tona a importância da compreensão da cosmovisão dos povos indígenas e o que eles mesmos têm como valores. Tudo isso corrobora a violência que o pensamento colonial reproduz ainda hoje, o que dificulta o entendimento de que cada povo possui suas próprias referências pois, a visão de mundo é “o quadro que elabora das

coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade. [...]” (GEERTZ, 2008, p. 93).

Diante dessa realidade, em que a vivência da interculturalidade também é permeada por conflitos, necessário se faz que a escola tenha significado e importância para o grupo onde está inserida, especialmente grupos étnicos, e que as práticas desenvolvidas ocorram em consonância com suas aspirações e cosmovisões. Sem isso, corre-se o risco de minimizar a educação indígena, intercultural e simbólica, em detrimento de uma educação escolar que preconiza a interculturalidade, mas que, na prática, se faz colonizadora. Daí a importância dos professores que atuam na EEI serem indígenas da mesma etnia do território onde se encontra a escola, de maneira que a sua prática pedagógica esteja intimamente relacionada com suas próprias experiências vividas.

#### **4.1.3 “... para mim, foi uma das maiores coisas, mais relevantes que aconteceu na escola.”: escola indígena como espaço de vivências**

Não se pode olvidar que, para os povos indígenas, a educação é prática do cotidiano, repleta de significados que dizem respeito às suas crenças e vivências, para as quais a sociedade não indígena muitas vezes não está preparada – ou aberta – para compreender. Quanto a isso, penso ser relevante a narrativa da jovem Mariana, quando conversamos sobre quando ela era aluna do colégio Dom José Brandão de Castro e as atividades desenvolvidas em sua época de estudante. Naquela ocasião, ela compartilhou o seguinte relato:

*Sim, teve várias e uma delas foi assim: quando a diretora Nadja estava perto de sair, e nós sentimos uma energia muito forte de que ela estava precisando de ajuda, que estava se sentindo doente, a gente fez um Toré e ela se sentiu curada com esse Toré. Então quando ela chegou, fomos lá buscar ela, dançando o Toré e foi a maior alegria, e para mim, foi uma das maiores coisas, mais relevantes que aconteceu na escola, por conta disso: da nossa cultura ter tido a oportunidade de ter ajudado ela, e ela se sentiu ajudada conosco.*

Esta narrativa evidencia que a escola se faz também espaço de vivência das crenças e rituais, onde muito mais do que dançar o Toré para cumprir uma obrigação, por exemplo, os Xokó o fazem na certeza de ser este um elemento que lhes é altamente significativo, fundante de sua identidade indígena. Nesse contexto, a escola Xokó, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é “um dos espaços que a comunidade Xokó tem para valorizar e fortalecer a identidade étnica do grupo” (PROJETO, 2017). Dessa forma, nas práticas educativas ali desenvolvidas, também se fazem presentes as tensões que se estabelecem a partir dos intercâmbios entre o universo indígena e o não indígena. Sobre esta discussão, Woodward (2000) afirma:

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos ‘novos movimentos sociais’ e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. Alguns elementos dos ‘novos movimentos sociais’ questionam algumas das tendências à fixação das identidades da ‘raça’, da classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas biológicas, enquanto outros afirmam a primazia de certas características consideradas essenciais (WOODWARD, 2000, p. 39).

A identidade Xokó supera certezas biológicas e características fenotípicas, buscando na história sua legitimação, e nas práticas educativas, sua preservação. As práticas educativas – escolares e não escolares – são elaboradas e reelaboradas constantemente, buscando reafirmar a identidade étnica, se apropriando de meios de propagação de sua história, a partir de sua própria perspectiva. Exemplo disto são os livros, programas de rádio e a inserção cada vez maior de indígenas no ensino superior, notadamente em programas de pós-graduação. Todavia, são muitos os desafios, pois a sociedade não indígena ainda é permeada por preconceitos contra os indígenas, que a educação escolar ainda não conseguiu combater.

No que tange à formação continuada dos professores que atuam na EEI, apesar do contexto desfavorável em termos de recursos, são realizados periodicamente encontros pedagógicos em que a equipe se desloca para a escola para reuniões mensais com a comunidade escolar (Figura 40).

**Figura 40 - Crachá de encontro pedagógico com os professores da escola indígena**



Fonte: Acervo do NEDIC.

Para atender às demandas levantadas pelos próprios estudantes, são também realizadas algumas oficinas, a exemplo de encontros de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre o atendimento à especificidade do calendário da escola, a coordenadora responsável pela EEI no âmbito do NEDIC, professora Maria das Dores Santana<sup>134</sup> (Figura 41), explicou:

---

<sup>134</sup> Maria das Dores Santana Oliveira é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e em Pedagogia Empresarial. Coordena a Educação Escolar Indígena no NEDIC.

**Figura 41 - Maria das  
Dores Santana Oliveira**



Fonte: Acervo do NEDIC.

*Porque na verdade, lá tem um calendário específico, que é o calendário de festividades, e tem o calendário indígena, então eles respeitam esse calendário. Quando é dia de ir para o Ouricuri que é a Mata Sagrada para eles, eles vão. Eles mantêm essa crença viva, de no dia do Ouricuri não se faz nada na escola, não participa. Porque eles todos estão voltados para aquele momento, para aquela crença, para aquele ritual. Então isso para mim é uma ação cotidiana, que se renova uma vez no mês, duas vezes, dependendo da necessidade que eles sintam de ir para esse espaço sagrado.*

Ainda sobre o calendário escolar, e suas adequações à especificidade da escola indígena, a coordenadora Conceição Mascarenhas acrescenta:

*Por exemplo, morre alguém da comunidade, eles têm o luto da comunidade e o calendário da escola se adequa a essa realidade deles. Eles têm o calendário lá, com as especificidades da colheita, de plantar, do ritual, mas aí morre alguém, é uma coisa a parte, não estava previsto no calendário que alguém ia morrer. Mas aí eles têm, por exemplo, o luto de dois dias, de três dias, dependendo de quem foi que morreu e aí adequa-se. Porque todo o calendário você sabe que é flexível, então adequa-se o calendário à realidade deles. São convidadas pessoas da comunidade mais velhas, que tem mais domínio da história, eles de vez em quando são convidados para sala de aula, para conversar um pouco sobre a história deles, sobre a questão da luta. Então tudo isso eu acho que é a forma que eles têm de manter viva realmente essa história, cultura e tradição.*

De acordo com a legislação anteriormente apresentada sobre a EEI, é assegurado às escolas indígenas a possibilidade de um calendário adequado ao seu cotidiano. A instituição, que atualmente atende cerca de 70 alunos, conta ainda com um Conselho Escolar Indígena Xokó, formado pela direção, coordenação, cacique e pajé, que periodicamente se reúnem para discutir os rumos da educação escolar ofertada à comunidade. Nesse sentido, no PPP se encontra prevista esta especificidade, contemplando os rituais e principais celebrações, tanto católicas quanto indígenas, sendo propostos alguns objetivos a serem alcançados, entre eles:

- Fortalecer a identidade cultural Xokó estabelecendo relações entre o presente e o passado dos povos indígenas dentro da comunidade;
- Organizar o trabalho pedagógico dentro da escola redefinindo caminhos e ações para a socialização do conhecimento, promovendo maior interação com a comunidade;
- Contribuir para a conscientização de uma educação intercultural, específica e diferenciada;
- Fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo indígena Xokó;
- Valorizar os saberes tradicionais na formação escolar de nossas crianças e jovens (PROJETO, 2017, p. 14).

Com vistas à consecução desses objetivos, a equipe docente do colégio procura trabalhar a partir de projetos que abordem temáticas que sejam significativas para os alunos. No quadro que segue, é possível visualizar os temas, objetivos e metodologias acerca de alguns desses projetos, todos eles previstos no PPP da escola.

## QUADRO 2 – Projetos desenvolvidos na escola indígena

PROJETO	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO/ METODOLOGIA
CONHECER PARA APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história das datas comemorativas e os elementos que a compõe;</li> <li>• Desenvolver atitudes de respeito e valorização dos trabalhos realizados pelos colegas;</li> <li>• Estimular a criatividade;</li> <li>• Aproveitar o tema para trabalhar outros eixos curriculares assim como leitura, escrita, produção de textos etc;</li> <li>• Socializar as turmas;</li> <li>• Promover a autoestima através da participação nos eventos;</li> <li>• Despertar a cidadania;</li> <li>• Resgatar valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensalmente será marcado uma data e horário específico para as apresentações.</li> <li>• Cada sala terá um professor (a) responsável pela apresentação da turma. Conversas informais e pesquisa sobre o tema escolhido.</li> <li>• Escolha e preparação da atividade a ser apresentada sobre a data comemorativa.</li> <li>• Apresentação dos trabalhos no pátio.</li> </ul>
VALORIZAN DO AS RAÍZES DO POVO XOKÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a consciência cultural, ambiental, social, o respeito próprio e pelo próximo além de garantir fonte de renda e qualidade do ensino.</li> <li>• Confeccionar sabonetes, xarope, colares, brincos, anéis, pulseiras, cocais, bordunas, etc. utilizando matéria prima existente na aldeia com participação efetiva dos alunos;</li> <li>• Promover o envolvimento entre a comunidade escolar e comunidade local trocando conhecimentos;</li> <li>• Interagir escola, aluno e comunidade, valorizando as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca de ideias entre alunos, professores e coordenação;</li> <li>• Coleta de ervas medicinais, sementes, penas, madeiras, casca de coco;</li> <li>• Oficinas com alunos, professores e coordenação para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Confecção de colares, brincos, cocal, bordunas, etc.;</li> <li>○ Produção de Cerâmica;</li> </ul> </li> <li>• Oficina para fabricação de sabonetes e xaropes.</li> <li>• Culminância – Exposição na comunidade local.</li> </ul>



	<p>ervas existente na comunidade e a importância dela para a humanidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar o trabalho realizado no colégio pelos alunos mantendo vivos os costumes e as tradições do povo Xokó.</li> </ul>	
<p>MOSTRA LITERÁRIA: DA ESCRITA LOCAL À ESCRITA NACIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o prazer da leitura;</li> <li>• Possibilitar o acesso a escritores e obras locais;</li> <li>• Estimular as produções orais, escritas e em outras linguagens;</li> <li>• Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura e a diversos escritores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas;</li> <li>• Vídeos;</li> <li>• Dramatizações;</li> <li>• Paródias;</li> <li>• Debates;</li> <li>• Resumo de obras;</li> <li>• Leitura de textos;</li> <li>• Recitação de poemas;</li> <li>• Aulas na biblioteca.</li> </ul>

Fonte: PROJETO Político Pedagógico, 2017.

Em 2016, tive a oportunidade de estar presente na culminância do projeto “Valorizando as raízes do Povo Xokó”, desenvolvida na escola, durante a Festa da Retomada daquele ano. Na ocasião, foi distribuído um folder (Figura 42) explicativo sobre o projeto e a homenagem realizada naquele momento ao pajé Raimundo, que havia falecido a poucos meses. S. Raimundo foi um dos inspiradores do projeto, pois destacava a necessidade de a comunidade conhecer e utilizar as ervas medicinais.



acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e do desenvolvimento de atividades nos campos de cultura e de artes. Para tanto, a carga horária referente a essas atividades passou a ser cumprida no contra turno escolar, o que torna ainda mais relevante que a interculturalidade crítica esteja incorporada nas práticas pedagógicas, visto que os alunos Xokó passam ainda mais tempo inseridos no ambiente escolar.

Segundo as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, para que a escola indígena seja intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, alguns aspectos precisam ser contemplados, os quais serão analisados a seguir, quanto à escola indígena Xokó. Esta análise se dá, sobretudo, a partir do que foi apreendido nas narrativas dos sujeitos com os quais dialoguei, como também da análise do currículo da instituição.

É preconizada nas *Diretrizes* a necessidade da formação dos indígenas como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde, entre outros aspectos. Nesse sentido, a escola tem buscado, por meio de suas práticas educativas, trabalhar com os alunos estes aspectos, tanto no currículo escolar, quanto nos projetos. Assim, quanto à formação de indígenas como escritores e redatores de material didático pedagógico, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades, de acordo com as narrativas da coordenadora do NEDIC e da EEI da SEED, foram realizadas oficinas na escola, através das quais houve a produção de três livros didáticos, bastante utilizados pelos professores, tanto os que são Xokó, quanto os não indígenas.

No âmbito da gestão escolar, a instituição é gerida pelos próprios Xokó, que possuem autonomia quanto à criação do currículo, apesar deste ser bastante similar aos currículos praticados em escolas não indígenas. Nesse contexto, identifiquei que o diferencial do Colégio Indígena Dom José Brandão de Castro não está em seu currículo, mas na pedagogia de projetos, cujas ações perpassam todo o calendário escolar, conectando os conhecimentos gerais previstos na legislação educacional vigente, com os conhecimentos específicos da história e cultura do Povo Xokó.

Nesse sentido, a interculturalidade praticada na escola indígena pode ser considerada como funcional, no que tange à sua composição curricular, e crítica, quanto às suas práticas pedagógicas. Funcional em seu currículo por

este reproduzir a lógica não indígena, a qual os Xokó têm buscado acompanhar, provavelmente, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. Como afirma Vera Candau:

[...] La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. [...] (CANDAU, 2013, p. 154)<sup>136</sup>.

Quanto às suas práticas pedagógicas, a escola pratica uma interculturalidade crítica porque, apesar e para além de seu currículo, são constantemente engendradas práticas educativas que, enxergadas por uma perspectiva decolonial, podem ser compreendidas como formas encontradas pelos indígenas de preservar sua memória/identidade. Ademais, a educação intercultural não se dá apenas de forma circunscrita ao currículo explícito, mas também através do currículo oculto e das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos (CANDAU, 2002). Estas práticas superam o pensamento ocidental de fragmentação e hierarquização dos saberes, preservando a memória/identidade, e valorizando os aspectos tradicionais do Povo Xokó.

Neste sentido, se faz necessário retomar a reflexão acerca do que vem a ser identidade, e como ela se configura, notadamente, na contemporaneidade. De acordo com Woodward (2000), o fenômeno da globalização reverbera no surgimento e reafirmação de identidades.

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2000, p. 21).

---

<sup>136</sup> “[...] A educação intercultural se limita a introduzir alguns conteúdos relativos a diferentes culturas, sem afetar o currículo como um todo, assim como a considerada ‘cultura comum’ e dos conhecimentos e valores considerados ‘universais’. [...]” (CANDAU, 2013, p. 154).

A globalização, portanto, contribui para que as culturas locais vivam permanentemente numa zona de interstício, o que faz com que os povos indígenas tenham que criar constantemente formas de dialogar interculturalmente com a sociedade não indígena. No caso da escola indígena Dom José Brandão de Castro, embora a maior parte dos professores não seja Xokó, a gestão o é e, como as narrativas orais evidenciaram, a comunidade se faz presente de forma efetiva no cotidiano escolar. Esta presença e, sobretudo, o protagonismo exercido pelos Xokó no âmbito da sua educação escolar, fazem com que a escola esteja muito mais à serviço da comunidade onde está inserida, do que da sociedade não indígena.

Nesse contexto específico, como também no cenário nacional, pensar a EEI na atualidade remete a uma reflexão sobre a ideia de pensamento de fronteira (GROSGUJEL, 2008), pois, os povos indígenas ao invés de rejeitarem a escolarização, subsumem suas cosmologias e epistemologias no mundo não indígena. Ao invés de se fecharem em suas próprias visões de mundo, dialogam e redefinem posições, saindo da condição de subalternizados para a de protagonistas.

Contudo, como o próprio PPP do colégio explicita, ainda há diversos desafios a serem superados para que seja alcançado o modelo de educação escolar pretendido pelos Xokó.<sup>137</sup>

Todavia, Bergamachi (2005) aponta alguns aspectos positivos, em meio a esta realidade:

Para finalizar, é importante observar que a trajetória da educação escolar no século XX reverbera marcas positivas e negativas nas comunidades indígenas. Perscrutando o movimento de algumas atuais escolas indígenas, o que ressalta é que não há uma transmissão unilateral das práticas escolares da instituição ocidental para as comunidades indígenas. O que aparece é um movimento de recriação, pois cada povo indígena se apropria da escola e a produz segundo sua cosmovisão. Assim, como circulam na escola conhecimentos do

---

137 Um dos desafios superados posteriormente foi a questão da infraestrutura, através de uma reforma geral realizada pelo Governo do Estado. Com isso, a escola indígena foi reinaugurada em 10 de janeiro de 2020 com toda sua infraestrutura melhorada e ampliada. Informações disponíveis em: [https://www.se.gov.br/noticias/governo/governador\\_reinaugura\\_colegio\\_indigena\\_estadual\\_dom\\_jose\\_brandao\\_de\\_castro\\_em\\_porto\\_da\\_folha](https://www.se.gov.br/noticias/governo/governador_reinaugura_colegio_indigena_estadual_dom_jose_brandao_de_castro_em_porto_da_folha) Acesso em 21 dez. 2021.

mundo ocidental, existe a porta aberta para circular as tradições de cada cultura. É uma escola marcada por contradições e ambiguidades e, como disse um professor Guarani, motivo de muitas crises e conflitos que instauram uma convivência precária, mas também necessária no atual momento histórico. A vitalidade e a potência indígena que persistiram e sobreviveram a cinco séculos de colonização se fazem visíveis nas escolas, tornando visível também o movimento dos diferentes grupos indígenas. Acolhemos como inspiração o que dizem os Guarani, que tomaram em suas mãos as discussões sobre a escola, que a sabem estranha e, por isso, quando a querem, transformam-na, tornando-a também sua (BERGAMACHI, 2005, p. 413).

Acredito, como Bergamachi (2005), na escola indígena como espaço de recriação e não de transmissão unilateral, visto que os povos indígenas são agentes nessas relações, e não meras vítimas de processos impositivos. Na reflexão sobre o Colégio Dom José Brandão de Castro, a partir das narrativas dos sujeitos com quem dialoguei, percebo que, mesmo não sendo ainda um modelo ideal, trazendo em si contradições e ambiguidades, a escola indígena é um importante espaço de aprendizado, tanto escolar, quanto social, tendo em vista que a comunidade está dentro dela.

#### **4.2 Passar pela fogueira: Educação a partir dos indígenas**

Após discorrer sobre a EEI, seus dispositivos legais e os desafios para sua prática, se faz necessário refletir, ainda que brevemente, sobre outra faceta da relação entre povos indígenas e educação. Para além da educação escolar ofertada para essas populações, há também que se considerar que existe o ensino sobre elas, ou seja, a inserção da temática indígena nas escolas não indígenas. Este aspecto se configura em mais um desafio para a educação escolar brasileira, posto que é um tema que ainda demanda a necessidade de muitas transformações.

#### **4.2.1 “... que ele seja um juazeiro, seja uma quixabeira, com raízes profundas, não uma algaroba que é na flor da terra, qualquer vento derruba.”: educação indígena e diálogos interculturais**

Embora existam críticas à escolarização dos indígenas<sup>138</sup>, ou à forma como ela ocorreu ou ocorre em diversas partes do país, o acesso à educação escolar tornou-se uma tática eficiente para proporcionar a diversos povos o “protagonismo da própria voz”, como afirma Kaká Werá. Acredito e defendo a ideia de que os indígenas não precisam de alguém que lhes “dê voz”, pois eles já a possuem, sempre possuíram. Precisam, contudo, de quem os ouça e valorize seus conhecimentos. Como relata Werá (2017):

[...] Foi sempre por um indigenista, por um antropólogo, por um sociólogo, por um estudioso, por um artista, por um poeta, por um escritor. Não que eu ache que isso seja uma coisa errada. Mas eu achava que na medida em que nós nos tornássemos protagonistas das nossas próprias vozes, isso poderia gerar uma força muito grande, uma estratégia muito potente para se comunicar diretamente com a sociedade [...] (WERÁ, 2017, p. 26).

De fato, por mais bem intencionado que seja o estudioso ou o pensador, jamais poderá falar das visões de mundo do indígena, da forma como os próprios podem fazer. Para tanto, uma das estratégias utilizadas pelo Movimento Indígena foi contemplar o público infanto-juvenil, por meio da literatura, uma vez que crianças e jovens assimilam as diferenças com mais facilidade que os adultos.

[...] As crianças são muito mais abertas ao aprendizado, a ouvir a diferença, muito mais curiosas do que os mais velhos. Então isso também foi uma estratégia. E também porque os nossos mitos de origem, as nossas cosmovisões, as nossas fábulas têm muito a ver

---

<sup>138</sup> Álvaro Tukano, por exemplo, faz duras críticas aos professores não indígenas que atuam no Alto Rio Negro, segundo ele: “Infelizmente, os professores não indígenas só sabem repassar os conhecimentos de brancos para os nossos filhos. Não sabem a importância que tem as culturas indígenas para o nosso país e, por isso, esses professores servem mais aos interesses do Estado em troca de salários que não resolvem os nossos problemas reais que enfrentamos em nossas comunidades” (TUKANO, 2017, p. 49).

com este universo infanto-juvenil. Essa foi uma estratégia construída não teoricamente, mas que foi se fazendo organicamente ao longo dos anos (WERÁ, 2017, p. 27).

Isto se deu inicialmente através da atuação de Daniel Munduruku, que conseguiu uma parceria com a Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil. Esse movimento começou pequeno e foi se avolumando, a partir da percepção de que a literatura indígena é uma ferramenta de luta política. Contudo, apesar desse tipo de produção ser relativamente novo no Brasil, isso não significa que eles não escreviam antes disso. Não se pode esquecer que os jesuítas, quando chegaram ao Brasil, ensinaram os nativos a ler e escrever. (WERÁ, 2017). Desta forma, é preciso relativizar a ideia que considera, de forma generalizada, todos os indígenas como povos ágrafos.

A partir de iniciativas como a de Munduruku, vem se abrindo um campo cada vez mais amplo para os autores indígenas e para a difusão de suas obras<sup>139</sup>, o que se faz cada dia mais importante, visto que as ameaças contra os povos indígenas não cessaram, o que torna este um tema ainda urgente. Estas ameaças se dão tanto no plano físico quanto ideológico, o que Werá (2017) denomina de catequese social.

O Estado brasileiro ainda continua tratando a questão indígena como no século XVI, ou seja, de acordo com a política da catequese. No passado era a catequese religiosa, e atualmente é a catequese social. No entanto, atualmente temos grandes líderes indígenas, como Álvaro Tukano, Marcos Terena, Ailton Krenak, Daniel Munduruku. Estes são alguns dos mais antigos ativistas da causa indígena, que possuem experiência e trânsito internacional em relação à questão dos direitos humanos. Mas o governo brasileiro ainda insiste em escolher para cargos de autonomia executiva aqueles que 'estudam' ou 'estudaram' os índios. São 'indigenistas', são 'antropólogos', são especialistas disso e daquilo. Mas já passou a hora do próprio parente indígena conduzir as políticas públicas que dizem respeito às suas raízes. Por mais competentes e estudiosos que sejam tais especialistas, o seu olhar será sempre do ponto de vista alheio à alma mais profunda da cultura ancestral do Brasil (WERÁ, 2017, p. 91-92).

---

<sup>139</sup> Uma ampla lista de materiais didáticos escritos por indígenas pode ser encontrada neste site: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/fontes-de-informacao/didaticos> Acesso em: 01 nov. 2017.



Nesta linha de raciocínio, Smith (2008) afirma aquilo que diversos indígenas na atualidade também colocam: que sua história precisa agora ser escrita por eles mesmos. Os povos indígenas têm outras histórias para contar que não só questionam o que se produziu sobre eles, como também as práticas que eles geram. A história precisa ser contada agora sob a perspectiva dos colonizados.

[...] Indigenous peoples across the world have other stories to tell which not only question the assumed nature of those ideals and the practices that they generate, but also serve to tell an alternative story: the history of Western research through the eyes of the colonized (SMITH, 2008, p. 2)<sup>140</sup>.

Entre os Xokó, a preocupação com a preservação da cultura é uma constante, elemento sempre presente nas falas das lideranças. Na narrativa que segue, do cacique Bá, ele explica a importância da transmissão de conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, como elemento de fortalecimento e preservação das práticas tradicionais.

*O que a gente têm que fazer pra manter a cultura, pra que ela não morra? Porque algumas coisas já morreram: o cabelo liso, a pele limpa, a língua materna... E como vamos fazer pra não deixar morrer a cerâmica, a dança do toré, a ida pro Ouricuri? O que a gente têm que fazer? De hoje em diante a gente têm que pensar é nisso. Porque eu tô há nove anos à frente da comunidade, vejo a necessidade das crianças desenvolverem mais, conhecendo a história, praticando a sua cultura para que ele cresça fortalecido, que ele seja um juazeiro, seja uma quixabeira, com raízes profundas, não uma algaroba que é na flor da terra, qualquer vento derruba. Porque o índio, a sua fortaleza é esse passado, é a cultura, que é profunda, porque um índio sem passado, um povo sem passado é um povo sem história.<sup>141</sup>*

---

<sup>140</sup> “Os povos indígenas em todo o mundo têm outras histórias para contar, as quais não só questionam a natureza assumida desses ideais e as práticas que eles geram, mas também servem para contar uma história alternativa: a história da pesquisa ocidental através dos olhos dos colonizados. (SMITH, 2008, p. 2)

<sup>141</sup> ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD.

De fato, esta é uma preocupação bastante pertinente, tendo em vista que muitos aspectos culturais já se perderam e, assim como vem ocorrendo com a cerâmica, caso o povo Xokó não persista em preservar sua cultura, sua identidade étnica também pode se perder. Esta atenção não deve restringir-se aos momentos celebrativos ou de exibições de sua dança e ornamentos, mas ser uma constante no cotidiano do grupo. A luta pela (re)existência é contínua, pois, como afirma Benjamin:

[...] O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Nem os mortos, nem os vivos, estão em segurança, por isso os povos indígenas precisam, cada vez mais, contar suas histórias, sua cosmovisão, suas experiências vividas. Estas são maneiras de (re)existir em meio a uma sociedade dita democrática, mas que não cessa de engendrar meios para cercear os direitos das chamadas minorias sociais. Fazer ouvir suas vozes seriam, utilizando a analogia de Walsh (2017):

Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de insurgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción – del qué hacer y cómo hacer – de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2017, p. 30)<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> “São gritos que chamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-atuar, que clamam por práticas não só para resistir, mas também de insurgir, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção – do que fazer e como fazer – de lutas, caminhadas e sementeiras dentro das fissuras ou frestas do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal.” (WALSH, 2017, p. 30)

Como visto, o Movimento Indígena brasileiro construiu caminhos, abriu brechas, estabeleceu alianças. Por meio da educação escolar, mas também da não escolar, estabeleceu diálogos interculturais, desenhando o cenário atual em que, a despeito do constante perigo que “ameaça a existência da tradição”, é possível hoje pensar numa nova história indígena. Esta é feita a partir da compreensão dos povos originários como protagonistas de suas histórias, histórias essas que não se resumem à espoliação de suas terras e ao extermínio de tantas etnias, mas que são trajetórias de (re)criações e (re)invenções.

#### ***4.2.2 “Porque a gente sabe que a lei existe e ela precisa ser cumprida, agora entre a lei existir e ser cumprida e você obrigar o professor realmente cumprir, é outra distância.”: a lei 11.645/03 e os desafios para a educação***

Os povos indígenas investiram, ao longo do tempo, no reconhecimento do seu protagonismo, de maneira que existem hoje diversas entidades indígenas voltadas para temas específicos, como educação, saúde, geração de emprego e renda, cultura, entre outras. Contudo, a educação é uma das principais estratégias da atualidade para o avanço das lutas dos povos originários do Brasil, tanto pela garantia dos direitos já adquiridos, quanto para a consecução de outras demandas. Nesse sentido, um dos principais avanços alcançados pelo Movimento Indígena foi a lei 11.645/08, que em sua redação preconiza:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A LDB de 1996, prevê em seu artigo 26, parágrafo 4º, que o ensino de História do Brasil deverá considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). Contudo, com a redação dada pela lei 11.645/08, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena passa a ser obrigatório, além da história da África e dos africanos, já garantidos pela lei 10.639/03. Esta redação, que altera a LDB, determina ainda que os referidos conteúdos sejam ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Esta é considerada, por Daniel Munduruku, uma conquista do Movimento Indígena dos anos 2000, como também uma demonstração do “caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro” (2013). Nesse sentido, é preciso compreender que as lutas sociais também são cenários pedagógicos, onde os participantes exercem as suas pedagogias de aprendizagem, “desaprendizagem”, reaprendizagem, reflexão e ação. Seguindo esta linha de raciocínio, explica Walsh (2013):

[...] Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2013, p. 29)<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> “Tal processo atitudinal, normalmente tomado coletivamente e não individualmente, levanta reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado da des ou de-colonização, enquanto engendram a atenção para as práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existenciais lutando para transformar os padrões de poder e os princípios sobre

Significa reconhecer que as ações para mudar a ordem do poder colonialista partem, com frequência, da identificação e reconhecimento de um problema. Estas ações anunciam a insatisfação e oposição à dominação e opressão, promovendo a organização para intervir, tendo como objetivo transformar a situação vigente. Como a autora afirma, pedagogias, nesse sentido, são “as práticas, estratégias e metodologias que são entrelaçadas e se constroem tanto na resistência e oposição, como na insurgência, re-existência e a re-humanização” (WALSH, 2013, p. 29).

Para tanto, as práticas educativas e a busca de uma interculturalidade crítica são fundamentais. Todavia, para que ocorra esta “desaprendizagem”, reaprendizagem, reflexão e ação, são necessários pontos de partida, matéria-prima para que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem possam elaborar práticas diferenciadas. Isto esbarra em justificativas como, por exemplo, a falta de subsídios para que os professores da educação básica – público alvo atingido pela lei 11.645 – possam incorporar em suas aulas os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

No entanto, este discurso possui fragilidades, pois uma breve pesquisa na internet revela uma gama de materiais disponíveis para *download*, e elaborados tanto por autores indígenas, quanto por renomados pesquisadores da temática. Diante disso, realizei um levantamento desses conteúdos, observando também o contexto de sua produção.

A série *Vias dos Saberes*, que faz parte da coleção *Educação para Todos*<sup>144</sup>, foi disponibilizada no portal Domínio Público em março de 2008, logo após a promulgação da Lei nº 11.465/08; porém, sua elaboração se deu, ainda, em 2006. É composta de quatro obras, a saber: *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* é o título do primeiro dos quatro volumes da série, escrito por Gersen Luciano (Baniwa). O segundo

---

os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram confinadas, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que são entrelaçadas e se constroem tanto na resistência e oposição, como na insurgência, a cimarronagem, a afirmação, a re-existência e a re-humanização.” (WALSH, 2013, p. 29, tradução da autora)

<sup>144</sup> A coleção *Educação para todos* encontra-se na íntegra no Portal Domínio Público, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>  
Acesso em: 08 dez. 2021.

volume chama-se *A presença indígena na formação do Brasil* e foi escrita por João Pacheco de Oliveira. O terceiro volume chama-se *Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença* e foi escrito pela autora Ana Valéria Araújo. O quarto é o *Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*, de autoria de Marcus Maia.

Entre outros subsídios que podem ser utilizados, há ainda as seguintes obras: *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?*, organizada por Jorge Luiz Teles e Cláudia Tereza Signori Franco (2006); *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue*, publicada originalmente pela UNESCO e organizada por Ignácio Hernaiz (2007); *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*, organizada por Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira (2007).

O levantamento das obras citadas demonstra que a produção de subsídios para a abordagem da temática indígena ganhou força entre os anos de 2006 e 2008, ou seja, antes mesmo da criação da lei 11.645/08, posto que, desde 2003, o projeto de lei já tramitava no Congresso Nacional, o que denota a demanda social voltada para esta discussão. Além destes materiais, na Meta 7 do PNE, de 2014, que se propõe a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, consta na estratégia nº 25:

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014)

No âmbito da atuação do NEDIC, em Sergipe, há atualmente limitações para a implementação das ações previstas no PNE. Ao dialogar com a coordenadora do NEDIC sobre a educação escolar dos Xokó, também questionei sobre a formação oferecida aos demais professores da rede estadual, para que possam trabalhar em sala de aula com a temática indígena. Sobre esse assunto, ela fez o seguinte relato:

*A gente faz um trabalho pedagógico pela própria secretaria, o que preconiza a lei onze mil seiscentos e quarenta e cinco. Teve alguns momentos que a gente trabalhou encontros pedagógicos nas diretorias regionais. Você sabe que a rede é muito grande, o quantitativo de professor é muito grande, a gente não pode pensar em fechar uma escola, por exemplo, para formação. Então quando a gente tem os encontros, que geralmente denomina de encontro pedagógico, seminário, fórum... Aí você trabalha com representatividade, você se reúne, por exemplo, na diretoria regional, a DEA, que é Aracaju, aí se convidam um ou dois professores por escola e esse professor vai. Por exemplo, já teve um momento de distribuição desses DVD's<sup>145</sup>, a distribuição dos livros, conversa com os professores. Com esse material eles podem utilizar, tratar da questão indígena na sala de aula. E aí esse é um material específico dos índios de Sergipe, mas eles têm um material dos índios do Brasil que precisa ser discutido em sala de aula. E esses professores quando voltam para a escola, a gente acredita e pede a eles que sejam os replicadores, multiplicadores desse processo. Mas a gente, não consegue fazer, por exemplo, por escola, nem a gente tem perna, nem é nosso papel. E nem consegue fazer um trabalho com a rede como um todo, porque na verdade quando você faz qualquer coisa por adesão ou com representantes... Porque tem momentos, por exemplo, que você abre um curso sobre diversidade pra tratar da questão ética, da questão indígena e tal, e as inscrições são abertas, adere quem quer, você não pode obrigar. Até porque o professor tem livre arbítrio, você não pode obrigar a ser estudioso de uma determinada temática. Porque a gente sabe que a lei existe e ela precisa ser cumprida, agora entre a lei existir e ser cumprida e você obrigar o professor realmente cumprir, é outra distância. Até porque o professor, nós sabemos, que o professor dentro da sala de aula tem autonomia, então a gente tenta assim, na medida do possível, acompanhar, conversar sobre a temática. Vai também do convencimento – instigar mais pelo convencimento e na motivação, no incentivo, estimulando – do que impondo.*

Através da experiência relatada pela coordenadora Conceição, são evidenciados diversos desafios e entraves para a abordagem da temática

---

<sup>145</sup> Em 2012, juntamente com a produção de dois livros didáticos de autoria dos próprios Xokó, foi também produzido um documentário, distribuído em DVD.

indígena nas escolas da rede estadual de ensino, o que provavelmente não deve ser diferente nas demais redes. Há uma dificuldade geral por parte dos professores em entenderem a importância desta abordagem, assim como outros temas relacionados à diversidade. Outro ponto relevante a ser considerado é se os professores possuem conhecimento da existência de materiais didáticos disponíveis, pois, como afirmou a coordenadora, são poucos os que passam pelos chamados encontros pedagógicos sobre a temática.

Para além dos materiais já anteriormente citados, há atualmente uma ampla gama de opções de livros e materiais audiovisuais, sites e outros suportes que dispõem de recursos didáticos que podem servir de apoio para o trabalho docente, com vistas a contemplar a temática indígena. Além disso, percebi ao atuar como docente da rede estadual de educação de Sergipe no ensino fundamental e médio, como também atuando no ensino superior, formando futuros professores que, após a promulgação da lei 11.645, tornou-se gradativamente perceptível a mudança na abordagem dos livros didáticos. Estes passaram a trabalhar a temática indígena de maneira a trazê-la para os dias atuais, sem restringir os povos originários ao passado colonial.

Diante desse contexto, cabe aqui a seguinte reflexão: se há atualmente diversas opções de materiais que podem servir de apoio para o trabalho com esta temática, por que esta abordagem ainda é um desafio para a maioria dos profissionais docentes? Nesse sentido, Paim (2016) oferece uma pista, ao analisar narrativas de experiências vividas por professores de história, acerca das leis 10.639 e 11.645. Em suas falas, alguns aspectos podem ser destacados, como a falta da abordagem das temáticas na formação inicial, o preconceito dos próprios professores, falta de materiais pedagógicos, a abordagem insuficiente dos livros didáticos, entre outros fatores.

É também evidenciado que, em detrimento dessas dificuldades, os professores entrevistados têm buscado materiais sobre a temática, além da realização de cursos. Contudo, Paim (2016) observa que em seus relatos, os professores denotam “um arraigamento em relação ao que está instituído e convencionado como conteúdo ensinável de história” (PAIM, 2016, p. 161). Nesse sentido, uma possível alternativa é o investimento na aprendizagem continuada dos professores, que acredito ir além da formação continuada, se



pensarmos que ninguém chega ao estágio de estar plenamente formado. Uma política de aprendizagem continuada partiria do princípio de que o docente, muito mais do que alguém que se encontra na condição de ensinar, precisa estar constantemente na condição de aprendente. Nessa perspectiva, a aprendizagem continuada precisaria atuar não apenas na sensibilização dos professores para a importância da temática, mas, sobretudo, na decolonização do pensamento e na perspectiva da interculturalidade crítica, posto que vivemos em uma sociedade alicerçada sobre firmes pilares de preconceito, exploração e etnocentrismo.

## CAPÍTULO 5

### A CERÂMICA

---

*Em seguida, os objetos são colocados para secar, o que pode ser feito no próprio quintal ao sol, ou na sombra, nos corredores das residências. [...] Depois de secos, são cozidos ou queimados em fogueiras, quando então finalmente a argila se transforma de fato em cerâmica. Esta fase ocorre no momento em que um determinado número de peças já está pronto.*

(BARRETO, 2010)

Após a coleta da matéria-prima e do desenvolvimento do trabalho, é chegado o momento de apresentar o produto final: a cerâmica, cuja produção artesanal é materializada neste último capítulo. Na pesquisa que resultou neste livro, e que teve como objeto a memória/identidade nas práticas educativas do povo indígena Xokó, tive como ponto de partida o seguinte questionamento: Como o povo Xokó se utiliza de práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade? Analisando sob a perspectiva da pedagogia decolonial as reminiscências e *remanescências* (narrativas e documentação pesquisada), ficou evidenciado que a educação escolar fortalece a memória/identidade desse grupo. Contudo, o principal fator educativo dos Xokó é o aprendizado social, aquele que se apreende no cotidiano, através do ritual sagrado do Ouricuri, da dança do Toré, e dos momentos de celebração, cujo principal é a Festa da Retomada.

A análise da formação da memória/identidade no contexto de luta pela terra demonstrou que o enfrentamento (lutas, fugas e ataques) não foi a única forma de resistência, pois as práticas subversivas que consistiram em manter rituais e outras tradições, também foram formas de resistir ao pensamento colonizador. Apesar das investidas assimilacionistas, do estímulo aos casamentos interétnicos e da catequese católica, os povos originários encontraram formas de continuar existindo, em detrimento da invisibilidade que os acometeu. Nomeados de caboclos como forma de evidenciar as misturas interétnicas, passaram a ser considerados mestiços e, portanto, não mais indígenas.

Assim como o barro depois de misturado é esfarelado formando o xerém, o povo Xokó passou por misturas e “esfarelamentos”, assim como muitos povos indígenas do Nordeste. Quando o xerém é passado na urupema, vira um pó mais refinado e mais fácil de ser misturado. De maneira semelhante, a diáspora proporcionou contatos interétnicos que modelaram sua identidade intercultural, assim como o catolicismo. Para os Xokó, como também para muitos povos indígenas que foram catequisados no passado, a religiosidade católica está de tal maneira amalgamada em sua cultura e em seu cotidiano, que mesmo que não mais existisse fisicamente naquela comunidade, certamente não sairia do interior de boa parte deles. Ademais, necessário se faz reconhecer que a atuação de integrantes da Igreja Católica, como Frei Enoque e Dom Brandão, além de outros que atuaram junto aos Xokó, foi de fundamental importância para que eles deixassem de ser um grupo de ribeirinhos, como tantos outros da região, para se apropriarem das condições necessárias para assumirem a identidade indígena negada aos seus antepassados, e pudessem obter a garantia de sobrevivência nas terras da antiga missão. Contudo, alianças como esta cobram seu preço, pois, a Igreja “muda de lado”, mas permanece com o mesmo objetivo, a cristianização de todos, inclusive dos povos originários.

Além da Igreja, a atuação da Comissão Pró-índio de São Paulo e de Sergipe, esta última encabeçada pela professora Beatriz Góis Dantas, juntamente com os antropólogos: Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Helia de Paula Barreto, foi fundamental para o reconhecimento legal do direito de posse das terras da Ilha de São Pedro. Mas, não só isso, pois este grupo também proporcionou apoio para o atendimento de uma importante demanda dos Xokó: o acesso à educação escolar, em sua própria comunidade.

Entre os Xokó, a transmissão de valores e normas é uma ação que se faz presente no cotidiano através de práticas rituais e simbólicas, posto que ensinam e preservam a cultura do grupo, consolidando valores e normas de comportamento, sendo portanto, educativas. Dentro da simbologia Xokó, alguns marcos se fazem importantes, como: o cemitério da Caiçara e o cemitério da Ilha; a cerâmica, símbolo da cultura tradicional e as dramatizações que eram encenadas para transmitir a história de luta pela terra para os mais jovens e os visitantes.

Tanto o Ritual do Ouricuri, quanto a prática do Toré, são considerados herança de seus ancestrais, pois os Xokó afirmam em suas narrativas que, embora proibidos de praticá-los, seus antepassados nunca esqueceram desses elementos, transmitindo-os secretamente aos seus descendentes. Contudo, esta transmissão também ocorreu através dos contatos com grupos de outras etnias, com os quais os Xokó aprenderam aquilo que os mais velhos não puderam lhes ensinar.

Estas práticas são meios de preservar a memória/identidade, posto que transmitem, através do corpo, do contato com os ancestrais, da música e da dança, o sentido de ser indígena. Dessa forma, os Xokó têm no ritual do Ouricuri um diferencial, algo que os distingue dos não indígenas, cujo segredo é envolvido numa aura de mistério. Apoiam-se no ritual não apenas como uma prática religiosa, mas também educativa, oportunidade em que os anciãos transmitem para os mais novos os ensinamentos dos ancestrais e da natureza. Esta ocasião de recolhimento, proibida no passado colonial, permanece hoje de forma concomitante à religiosidade católica, como marca da identidade intercultural do grupo.

Nesse contexto, a Festa da Retomada é hoje o principal elemento catalizador da cultura Xokó, pois nela estão presentes o Toré, o ritual do Ouricuri, e também os ritos católicos que fazem parte de seu sistema religioso. A Festa se constitui numa prática fixa, que alimenta a memória/identidade do Povo Xokó, onde estão presentes os elementos que tornam a sua identidade intercultural. Assim, percebo entre os Xokó, a importância desses elementos também como práticas de resistência, posto que, além de preservar sua memória/identidade, delimitam espaços e atuações. São, portanto, seus pilares culturais, pois são práticas que se encontram ancoradas na história do grupo e que, por meio da repetição, criam e recriam pontes entre o passado e o presente.

A partir da pesquisa desenvolvida, foi possível distinguir duas formas de práticas educativas entre os Xokó: as práticas do cotidiano e as práticas escolares. Esta concepção de educação, que encontra na transmissão da memória uma maneira de fazer com que o grupo continue a existir, tem sua base no aprendizado social e não apenas no que é ensinado na escola.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, entre os desafios postos, está o de constituir escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Contudo, o maior deles encontra-se no âmbito da interculturalidade, que, mais do que manter o *status quo* (funcional), deve se fazer crítica, implantando modelos em que não haja espaço para hierarquização cultural. Ou seja, os saberes tradicionais devem ter o mesmo nível de importância, dos conhecimentos que fazem parte do currículo empregado na rede, de uma forma geral.

Para além das questões de ordem pedagógica, para atender à legislação vigente, são necessários investimentos nas escolas indígenas que as secretarias municipais e estaduais não conseguem contemplar. Portanto, apesar de ser recorrente o discurso acerca da inclusão das minorias sociais na escola, a realidade que se observa é bem distinta do que preconiza a legislação. Uma medida que, possivelmente, reverteria essa situação, seria a transformação das escolas indígenas em unidades da rede federal de ensino, com um maior aporte de recursos, tanto para a infraestrutura, quanto para o processo de aprendizagem continuada dos professores.

A “federalização” dessas unidades escolares poderia, ainda, proporcionar a efetivação da política dos Territórios Etnoeducacionais. Desta forma, os limites estaduais poderiam ser transpostos, garantindo assim a possibilidade de práticas pedagógicas e de gestão das escolas, segundo a sociodiversidade dos vários povos existentes no território brasileiro. A interculturalidade crítica que se pretende, que proporciona o diálogo com o outro e o respeito às suas próprias cosmovisões, precisa ser uma busca constante e não pode ser limitada por políticas de governo. Há que se considerar, também, que os próprios indígenas precisam estar abertos para este diálogo, o que denota mais ainda a importância de a educação escolar ser voltada para a perspectiva da interculturalidade crítica.

Na trajetória dos Xokó, a criação da escola foi resultado do protagonismo desse povo em busca do acesso à educação escolar. Isso foi demonstrado por meio da luta pelo atendimento a esta demanda, mas não apenas, pois eles lutaram para ter uma escola, mas também para que esta lhes fosse significativa. A pesquisa evidenciou algumas dificuldades no âmbito da Secretaria Estadual de Educação para a assessoria à escola indígena,

especialmente para a contratação de professores da própria etnia. Contudo, os registros de ações desenvolvidas demonstram o esforço para fazer cumprir a legislação, apesar dos investimentos limitados.

Entre as ações mais importantes está a produção de materiais didáticos sobre a história e cultura Xokó, tendo eles mesmos como autores, tanto professores e professoras da escola, quanto os próprios alunos. Foi evidenciado nas narrativas que a escola é também espaço de vivência das crenças e rituais, dando lugar a práticas educativas escolares e não escolares. Nela, a identidade étnica é constantemente reforçada, através da criação de meios de propagação da história do grupo, a partir de sua própria perspectiva.

Nesse sentido, é possível afirmar que, apesar da busca de atender ao que preconiza o currículo utilizado em toda a rede de ensino, há uma estreita relação entre as práticas educativas e a memória/identidade Xokó. A partir das narrativas e documentos da escola, foi possível compreender que a gestão da instituição tem buscado fazer dela um espaço em que a comunidade se sinta parte da própria escola. Da mesma forma, as práticas escolares não se restringem aos seus muros, o que é evidenciado pela natureza dos projetos desenvolvidos e da própria arquitetura do seu prédio principal, que proporcionam esta perspectiva de integração com o entorno.

Nesse sentido, quanto ao currículo, a interculturalidade praticada na escola indígena é funcional, pois se limita à introdução de conteúdos relativos a diferentes culturas e à própria história dos Xokó, sem que isso afete o currículo como um todo. No entanto, quanto às práticas pedagógicas, é vivenciada na escola a interculturalidade crítica que vai além do currículo explícito. Isso ocorre através de práticas educativas que, enxergadas pelas lentes do pensamento decolonial, podem ser lidas como formas encontradas pelos indígenas de preservar sua memória/identidade. A educação intercultural não se resume ao currículo explícito, mas também se efetiva por meio do currículo oculto, nas atividades, ensinamentos e relações estabelecidas no cotidiano, que fogem a qualquer planejamento. Tais práticas rompem com o formalismo e engessamento que tanto são combatidos nos debates sobre educação.

Contudo, pensar em práticas escolares deve remeter, também, à reflexão sobre como a temática indígena é abordada nos currículos das escolas. Sobre isso, foi traçada uma análise acerca dos subsídios existentes para a abordagem da temática indígena na sala de aula, como também sobre a lei 11.645/03. Apesar dos desafios nessa seara ainda serem grandes, já é possível vislumbrar algumas mudanças decorrentes da mobilização dos povos indígenas que, a partir de sua inserção na educação escolar, ocupam hoje espaços que lhes proporcionam a visibilidade de suas histórias e visões de mundo. Atualmente, existem diversos livros publicados por autores indígenas que vêm se consolidando, cada vez mais, no campo editorial. Além dessas obras, foram identificados diversos materiais produzidos a partir dos anos 2000, em consonância com as reivindicações do Movimento Indígena, como também do contexto político, favorável à implementação de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade.

Todavia, no estado de Sergipe, a formação continuada para os professores da rede estadual de ensino com vistas à abordagem da temática indígena, ainda deixa a desejar. Isto ocorre devido à falta de recursos necessários para desenvolver ações que despertem, nos docentes, a reflexão acerca desta temática e a compreensão da urgente e necessária problematização das questões raciais, em nossa sociedade. Ações dessa natureza devem promover a aprendizagem continuada dos professores, partindo da decolonização do saber e do pensar.

Como professora, penso que é urgente o emprego de esforços para a oferta de uma educação intercultural e crítica que possa, entre outras coisas, esclarecer que, ainda que um grupo indígena não possua mais nenhum aspecto distintivo (fenotípico, cultural, e etc.), seus direitos não podem ser questionados, nem usurpados. As características que normalmente são atribuídas aos povos originários não podem ser utilizadas como critério, ou condição, para seu reconhecimento. Isto ocorre não só pelo histórico de políticas assimilacionistas no Brasil mas, sobretudo, porque toda e qualquer sociedade passa por transformações que alteram suas características ao longo do tempo.

Esta obra que ora se encerra, na verdade não acaba aqui, posto que deixa espaço para possibilidades futuras. Anseio para que outros pesquisadores deem continuidade a esta temática, e deixo aqui alguns exemplos de possíveis futuras pesquisas: representações sobre os Xokó nas escolas de Sergipe; Patrimônio cultural e memória/identidade Xokó; Mulheres Xokó: identidade e empoderamento. Desta forma, penso que há um campo fértil para futuras pesquisas, que deem ainda mais visibilidade à questão indígena em Sergipe e no Brasil.

Por fim, tomo emprestado o fragmento de uma poesia de Torquato Neto, utilizada por João Pacheco de Oliveira (1993), em seu texto *A viagem da volta*, em que discorre sobre os povos indígenas que reconquistaram suas terras e reafirmaram suas identidades étnicas:

*“Desde que saí de casa, trago a viagem da volta, gravada na minha mão, enterrada no umbigo, dentro e fora assim comigo, minha própria condução”.*

A história dos nativos do Brasil é a história da resistência cultural e reinvenção desses povos. Diante dessa realidade, a sociedade não indígena, na qual não posso esquecer de me incluir, tem muito o que aprender com a educação indígena, com seu enfoque holístico, e com um aprendizado baseado na experiência dos mais velhos. Portanto, fazem-se necessárias, práticas educativas apoiadas numa educação intercultural crítica, que proporcionem a decolonização do pensar, do olhar, do falar, enfim, de todos os sentidos.

O contato com o colonizador produziu um histórico de perdas. Muitas vidas se perderam pela imposição de uma visão de mundo que simplesmente não cabia – e posso dizer que ainda não cabe – no mundo do “outro”. Este outro/indígena perde a vida quando adoece de enfermidades as quais não sabe curar, perde a vida quando é colocado sob a mira da arma de fogo, mas, também, perde vida quando é forçado a abandonar sua visão de mundo que lhe é tão própria e cara. Este outro/indígena também perde vida quando esquece como se fala o idioma dos seus ancestrais, obrigado a silenciar sua identidade indígena. Perde vida quando é obrigado a deixar a terra onde seus



pais foram enterrados e onde criou seus filhos. Perde vida quando, para sobreviver, passa a assimilar a cultura do outro/branco, seus ritmos e crenças, deixando-se morrer como indígena, para poder sobreviver enquanto gente. No entanto, ainda assim, esse outro/indígena continua sendo sempre “o outro”, aquele que não é aceito pela sociedade por ser, a um só tempo, muito igual e muito diferente, pois, nem é totalmente branco, nem é – na visão distorcida da chamada sociedade envolvente – totalmente indígena.

## REFERÊNCIAS

ACSERALD, M.; VILAR, G.; SANDRONI, C. Torés Pankararu ontem e hoje. *In*: GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Editora Massangana, 2005, p. 283-297.

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

\_\_\_\_\_. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. **História Oral**, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul.-dez. 2012.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. 9a. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALMEIDA, Eliene Amorim; MASCARENHAS, M. da Conceição S.G (Coord). **Povo Xokó**: histórias que marcaram nossa vida. Aracaju, 2000.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. História e Antropologia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012a, p. 151-168.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Povo Xokó**: história de luta e resistência. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012b.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Os Xokó e o Rio São Francisco**. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012c.

AMOROSO, Marta. **Terra de índio**: imagens em aldeamentos do império. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2012. Disponível em:  
[https://books.google.com.br/books?id=sUfqvzo3Q8C&dq=hist%C3%B3ria+or+al%2Betnografia&lr=&hl=pt-BR&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=sUfqvzo3Q8C&dq=hist%C3%B3ria+or+al%2Betnografia&lr=&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s)

ARAÚJO, Ana Valéria. et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000200001&lng=pt\\_BR&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200001&lng=pt_BR&nrm=iso). Acesso em 01 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Agenciamentos Políticos da "Mistura": Identificação Étnica e Segmentação Negro-Indígena entre os Pankararú e os Xocó. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 2, 2001, pp. 215-254.

\_\_\_\_\_. **Etnias Federais**: o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. 2002 430f. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Etnogêneses Indígenas. In: RICARDO, B.; RICARDO, Fany. (Edit.) **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 50-54.

\_\_\_\_\_. Da memória cabocla à História Indígena: conflito, mediação e reconhecimento (Xocó, Porto da Folha/SE). In: SOIHET, Rachel et al. (Orgs.) **Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 249-270.

AZZI, Riolando; VAN DER GRIJP, Klaus. **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo**. Tomo II/3-2: Terceira época: 1930-1964. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia V; ROSA, Helena A.; BRINGMANN, Sandor F. (Orgs.) **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Palotti, 2012, p. 69-88.

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida. **Sergipe - Governadores e Presidentes da Província (1821 – 1889): Subsídios Biográfico-genealógicos**. (s.d.) Disponível em: <http://www.cbg.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/07/sergipe-l.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

BARRETO, Helia Maria de Paula. **Produção cerâmica Xokó: a retomada de uma identidade**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

BARROS, Clara Emilia M. de. **Aldeamento de São Fidélis: o sentido do espaço na iconografia**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e Regimentos das Missões**: Política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

BERGAMACHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Jelena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 401-415.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. (Org.) **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

\_\_\_\_\_. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tisakisu**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola dos Watokiri Theri Pé**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Livro Chacrabá de Plantas Medicinais**: Fonte de Esperança e mais saúde. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo português nas escolas da floresta**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cadastro nacional de consultores da Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Livros didáticos: apoio ao referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Atlas Geográfico Indígena Do Acre.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ticuna: O Livro das Árvores.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Madikauku - Os dedos das mãos: matemática e povos indígenas no Brasil.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Xanetawa Parageta: história de nossas aldeias.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **O tempo passa e a história fica.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Txopai e Itôhã.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Adornos e pintura corporal Carajá.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pangyjej kue sep: a nossa língua escrita no papel.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia Indígena.** Brasília: MEC, 1998.

BICHARA, Ilka. D. Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In: LORDELO, E. R. A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 137-163.

BORGES, André Luiz Mandarin. **Ser da Terra**: o ambiente na produção do imaginário Xocó. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20)

CALDEIRA, Guilherme do N. **Produção da Identidade Coletiva**: o caso dos índios Xocó de Porto da Folha – SE. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – NPGPCS – UFS: São Cristóvão, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDAU, Vera M. F. Educação multicultural: tendências e propostas. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-101.

\_\_\_\_\_. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 145-163.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI, Hector Perez. A História Social. In: \_\_\_\_\_. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro: Edições Graaal, 2002, p. 348 – 406.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Três peças de circunstância sobre direitos dos índios. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 98-117.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: AMOROSO, Marta. **Terra de índio: imagens em aldeamentos do império**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014, p. 9-10.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 16. ed. Patrópolis, RJ: 2009.

CHIOZZINI, Daniel F.; MESQUITA, Ilka M.; TUMA, Magda M. Potencialidades da história oral e da memória para o diálogo com professores e professoras em suas singularidades. *In*: ZAMBONI, Ernesta. (Org.) **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007, p. 103-145.

CONVENÇÃO PARA A GRAFIA DOS NOMES TRIBAIS. **Revista de Antropologia**, vol. 2, nº 2, São Paulo, 1954, p. 150-152.

COSTA, João Paulo P. **Disciplina e invenção: civilização e cotidiano indígena no Ceará (1812-1820)**. Teresina: EDUFPI, 2015.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos sobre terras indígenas. *In*: CADERNOS DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/ SP. n. 2. **A questão da terra indígena**. São Paulo: Editora Global, 1981, p. 45-47.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DANTAS, Beatriz Góis; DALLARI, Dalmo de Abreu. **Terra dos índios Xocó: estudos e documentos.** Comissão Pró-Índio: São Paulo, 1980.

\_\_\_\_\_. Os índios em Sergipe. In: DINIZ, Diana M. (coord.) et al. **Textos para a História de Sergipe.** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/ BANESE, 1991, p. 19-60.

\_\_\_\_\_. História de grupos indígenas e fontes escritas: o caso de Sergipe. In: MONTEIRO, Diogo F. C.; RODRIGUES, Kléber. (Orgs.) **Temas de História e Cultura Indígena em Sergipe.** Aracaju: Infographics, 2016, p. 27-49.  
DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe: República (1889-2000).** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Identidades indígenas no Nordeste. In: WITTMANN, Luisa T. (org.) **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 81-116.

DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais: clima, fome e imperialismo na formação do Terceiro Mundo.** Trad. Alda Porto. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Narrativa e História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Caludinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e História da Educação.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006, pp 17 – 24.

DE LUCCA, Frei Salvador. (Org.) **Necrologia dos Frades Capuchinhos que missionaram na Província da Bahia e Sergipe.** Cúria Provincial de Salvador: Bahia, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno.** Tradução José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992a.

\_\_\_\_\_. **O sagrado e o profano.** Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.



\_\_\_\_\_. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem. Série Política.)

FERNANDES, Ulysses (Org.). **Fulkaxó: ser e viver Kariri-Xocó**. São Paulo: Edições SEXC SO: 2013.

FERRAZ, S. & BARBOSA, B. **Sertão: fronteira do medo**. Recife: Editora UFPE, 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **Enforcados: o índio em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

FONTES, José Silvério Leite. **A formação do povo sergipano**. Programa de Documentação e Pesquisa Histórica; Universidade Federal de Sergipe; Departamento de Filosofia e História: São Cristóvão, 1992. (Série: Pesquisa)

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Prefácio.  
VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Editora Porto, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisséia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FRENCH, Jan Hoffman. **Legalizing Identities: becoming black or Indian on Brazil's Northeast.** University of North Carolina Press, 2009.

\_\_\_\_\_. A tale of two priests: three decades of liberation theology in the brazilian northeast. **Kellogg Institute.** Out. 2006.

\_\_\_\_\_. Construindo “identidade”: luta, lei e memória em uma perspectiva comparada. In: SÁ, Antônio F. A.; BRASIL, Vanessa M. (orgs.) **Rio Sem História?** Leituras sobre o Rio São Francisco. Aracaju: FAPese, 2005, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. *Mestizaje* and Law Making in Indigenous Identity Formation in Northeastern Brazil: “After the Conflict Came the History”. **American Anthropologist.** Vol. 106, n. 4, 2004, pp. 663–674.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário,** Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/10\\_frigotto.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf) Acesso em: 05 dez. 2017.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 85-94.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> Acesso em: 06 ago. 2017.

GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, 2007, vol. 23, pp. 23-38.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Mércio P. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 80, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697> Acesso em: 08 dez. 2017.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. As múltiplas incertezas do Toré. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Editora Massangana, 2005, p. 13-33.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

\_\_\_\_\_; SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNAIZ, Ignácio (Org.) **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. 2. ed. Tradução Maria Antonieta Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

HOBSBAWN, Eric. RANGER, Terence. (Orgs.) **A invenção das tradições**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *In*: **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LANG, A. B. D. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *In*: MEIHY, J. C. S. B. **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP/Xamã, 1996. p. 33-47.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2007.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAESTRI, Mário. **Os senhores do litoral: conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasileiro**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

MAIA, Marcus. **Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 80, 2008, p. 71-114. Disponível em: <http://rccs.revues.org/695> Acesso em: 07 dez. 2017.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MATA, Vera Lúcia Calheiros. **A Semente da Terra: Identidade e conquista territorial por um Grupo Indígena Integrado**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Rio de Janeiro: PPGA/MN/UFRJ, 1989.

MATOS, Maria Helena O. **O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)**. 1997. 210 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília. 1997.

\_\_\_\_\_. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 2006.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 9. ed., 1. reimp. São Paulo, Edusp: 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 243-262.

MENEZES, Gustavo Hamilton. Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.2, p. 123-144, dez. 2005.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de História**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. 2ª ed. Princetown/ Oxford: Princetown University Press, 2012.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência) – Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOTA, Clarice N. da. Antes (e depois) do rio São Francisco: os verdadeiros descobridores do Opara. In: SÁ, Antônio F. A.; BRASIL, Vanessa M. (Orgs.) **Rio Sem História?** Leituras sobre o Rio São Francisco. Aracaju: FAPES, 2005a, p. 91-104.

\_\_\_\_\_. *Performance* e significações do Toré. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Editora Massangana, 2005b, p. 173-186.

\_\_\_\_\_. da. **Os filhos de Jurema na floresta dos espíritos**: ritual e cura entre dois grupos indígenas do nordeste brasileiro. Maceió: EDUFAL, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2013. ePUB.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico**. 2. imp. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Fundação Nacional Pró-Memória. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

NÖTZOLD, Ana Lúcia V; ROSA, Helena A.; BRINGMANN, Sandor F. (Orgs.) **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palotti, 2012.

NÓVOA, Antonio. Por que a História da Educação? Apresentação. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 9-14.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A Viagem da volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas do Nordeste. In: \_\_\_\_\_. (Coord.) **Atlas das terras indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI / PPGAS / Museu Nacional / UFRJ, 1993, p. V – VIII.

\_\_\_\_\_. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. v. 1, n. 4, pp. 47 – 77, 1998.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Editora Massangana, 2005, p. 9-12.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: OLIVEIRA, Kelly de. **Diga ao povo que avance!** Movimento Indígena no Nordeste. Recife: Fundaj/Massangana, 2013, p. 11-15.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PAIM, Elison Antônio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto L. (Orgs.) **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 141-166.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 43-60.

PARAÍSO, Maria Hilda P. Memória, sentimento e religião entre os Xakriabá do Norte de Minas Gerais. In.: MONTENEGRO, Antonio Torres. (et al.) **História: cultura e sentimento: outras Histórias do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Cuiabá: Ed. da UFMT, 2008, p. 309 – 322.

\_\_\_\_\_. **O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste**. Salvador: Edufba, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista no período colonial. In: CUNHA, Maria Manuela C. da.



(Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992, p. 115-132.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-2015, 1992.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. [Livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *In*: \_\_\_\_\_. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder / Anibal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 777-832.**

RENK, Arlene A. Reconversão cabocla e invenção das tradições. **Revista Grifos**. n. 25. dez. 2008, p. 9-32.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SÁ, Antônio Fernando de A. **Combates entre história e memórias**. Aracaju: UFS, 2005.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Aldeamentos indígenas em Sergipe colonial: subsídios para a investigação de Arqueologia histórica**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2004.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Os índios em Sergipe oitocentista: catequese, civilização e alienação de terras.** Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: Salvador, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. **Terra Xokó, um espaço como expressão de um povo.** Aracaju: Editora Diário Oficial, 2011.

SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. **A conflitualidade para além da regularização territorial:** a propósito das múltiplas determinações das políticas públicas na terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, em Sergipe. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, da Universidade Federal da Bahia, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. Temporalidades da luta pela terra e pela água: os atuais desafios do povo indígena Xokó nas suas relações espaço-temporais com o rio São Francisco. **ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 9, n. 23, jul/out 2017, p.109-131.

SEIXAS, Jaci Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e ressentimento:** indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-58.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: \_\_\_\_\_. (Org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies.** New York: University of Otago Press, 2008.

SOUZA, Natelson Oliveira de. **A herança do mundo**: história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, Jucimara Araujo Cavalcante. **Nascer como uma algaroba e crescer como um juazeiro**: revelações da natureza e convergências em torno da cultura entre os Xokó. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

TANEZINI, Theresa Cristina Zavaris. **Territórios em conflito no alto sertão Sergipano**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

TAYASSU, Catitu. Diáspora brasileira: uma diáspora afro-ameríndia. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, p. 163-194.

TEIXEIRA, Vitor. A Propaganda Fide. **O Clarim**. Universidade Católica Portuguesa, jun. 2016.

TELES, Jorge Luiz; FRANCO, Cláudia Tereza Signori. (Orgs.). **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças? Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade**: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Lima, 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>  
Acesso em: 29 nov. 2017.

TUKANO, Álvaro. **Álvaro Tukano**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2017.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Editora Porto, 2016.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Os povos indígenas e a colonização europeia: do anonimato à afirmação étnica. *In*: ALMEIDA, Luiz Sávio de (et al).

**Resistência, memória, etnografia.** Maceió: EDUFAL, 2007 (Índios do Nordeste: temas e problemas, v. 8). p. 13-23.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação intercultural na América Latina:** Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2009. p.12-42.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: \_\_\_\_\_. (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 17-45.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2017.

WITTMANN, Luisa T. Introdução ou a escrita da História Indígena. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 9 – 20.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZAGONEL, Frei Carlos Albino. **Capuchinhos no Brasil.** Porto Alegre: EST, 2001.

## FONTES JURÍDICAS

BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845. **Contém o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-norma-pe.html> Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 210. Fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Disponível em: [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_210\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp) . Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 215. Garante o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e a valorização e a difusão das manifestações culturais. Disponível em: [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_215\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_215_.asp) . Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 231. Reconhece 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) . Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 232. Reconhece os índios, suas comunidades e organizações partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) . Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 26. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 04 fev. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm) Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, 16 abr. 1991. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017/5663-portaria-interministerial-mj-e-mec-n-559-1991/file> Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 401. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no Estado de Sergipe. Brasília, 24 dez. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0401.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0401.htm) Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. Processo nº 0946/88. Ação civil pública com pedido de reintegração de posse das terras da Caiçara movida pelo Procurador da República no Estado de Sergipe. Aracaju, 18 jan. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 09 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.051. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 19 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) Acesso: em 03 nov. 2017.

BRASIL. Ação civil pública com pedido de antecipação de tutela movida pelo Ministério Público Federal junto ao Estado de Sergipe, Fundação Nacional do Índio e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, solicitando a restauração da Igreja de São Pedro em Porto da Folha/SE. Aracaju, 02 mar. 2006, p. 03.

BRASIL. Leiº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)  
Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.861. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 27 mai. 2009. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)  
Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portaria n. 90. Dispõe sobre o Observatório da Educação Escolar Indígena. Brasília, 30 jul. 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria\\_observatorio.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria_observatorio.pdf) Acesso em:  
03 nov. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. Processo nº 1.35.000.000517/2004-60. Ação civil pública com pedido de antecipação de tutela movida pela Procuradora da República no Estado de Sergipe. Aracaju, 13 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Lei 13.415. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3) Acesso em: 05 nov. 2017.

## **AUDIOVISUAIS**

ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OR3e4BxZeoY&t=2s> Acesso em: 01 ago. 2017.

## **PARECERES/ LAUDOS**

CARVALHO, Romildo. **Parecer sobre o problema dos índios Xocó – Sergipe**. Fundação Nacional do Índio: Brasília, 1979.

MELATTI, Delvair. **Relatório sobre os Xokó**: Os sofridos Xokó da Ilha de São Pedro/Caiçara. Brasília: Processo FUNAI/BSB/5525/79, Ministério do Interior, v. 2, 1985.

## MAPAS

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico**. 2. imp. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Fundação Nacional Pró-Memória. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. **Movimentos populacionais do Povo Xokó (Séculos XVII – XX)**. Salvador, 2016.

## DOCUMENTOS ARQUIVÍSTICOS

MEMORIAL em torno de Frei Doroteu de Loreto. Diocese de Propriá: Propriá, 1922.

MISSIONÁRIOS CAPUCHINHOS – 1<sup>os</sup> na Bahia (1682 – 1892). Arquivo Histórico Nossa Senhora da Piedade. Salvador, s. d.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro. Ilha de São Pedro/Aldeia Xokó/Porto da Folha-SE, 2017.

## JORNAIS

13<sup>a</sup> ASSEMBLÉIA Indígena às margens do São Francisco. **A Defesa**, Propriá. n. 647, out. 1979.

9<sup>a</sup> ROMARIA da Terra: Terra Dom de Deus, conquista de um povo. **A Defesa**, Propriá. n. 729, out. 1986.

ABERTURA do jubileu de prata da Diocese de Propriá. **A Defesa**, Propriá. n. 705, out. 1984.

CONFLITOS de terra agitam debate dos constituintes. **Jornal de Brasília**, Brasília, 1 mai. 1987.

DEMARCAÇÃO de terras, sem paixão. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, nº 34.503, 21 ago. 1987.

ENCONTRO de caciques na Ilha de São Pedro. **A Defesa**, Propriá. n. 645, ago. 1979.

**Folha de São Paulo**, São Paulo, nov. 2000.

ÍNDIO: semente do Brasil. **A Defesa**, Propriá. n. 636, nov. 1978.

ÍNDIOS levam pedido de demarcação das suas terras a constituinte. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 6, 09 out. 1986.

ÍNDIO fica bravo com os constituintes e imprensa. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. n. 34.739, 27 mai. 1988.

**Jornal de Sergipe**, Aracaju, out. 1979.

**Jornal de Sergipe**, Aracaju, set. 1979.

NOTA da Diocese de Propriá. **A Defesa**, Propriá. n. 739, set. 1987.

ÍNDIO de gravata. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. n. 34.516, 5. set. 1987.

SITUAÇÃO: Índios do Nordeste. **A Defesa**, Propriá. n. 727, ago. 1986.

BOLETINS COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO

ÍNDIOS: Direitos Históricos. **Cadernos da Comissão Pró-índio de São Paulo**. n. 3, São Paulo: Global Editora, 1982.

A OUTRA vida dos Xocó. **Boletim Comissão Pró-Índio de São Paulo**, São Paulo: Comissão Pró-Índio, mai./jun. 1983.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS XOKÓ

### QUESTÕES:

1. Como começou a luta do povo Xokó pela terra?
2. Como e quando os Xokó começaram a se autorreconhecer como índios?
3. O que foi feito para construir e fortalecer a identidade indígena?
4. Como essas práticas foram aprendidas?
5. Na sua opinião, o que fez com que vocês fossem reconhecidos como índios?
6. Para você o que é ser índio Xokó hoje?
7. O que os Xokó fazem hoje para preservar suas tradições?
8. Você acredita que a escola indígena é importante para preservar as tradições dos Xokó? Sabe algo que a escola tem feito nesse sentido?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

### QUESTÕES:

1. Você tem conhecimento de como começou a luta do povo Xokó pela terra?
2. Você sabe como os Xokó começaram a se autorreconhecer como índios?
3. Sabe dizer o que foi feito para construir e fortalecer a identidade indígena?
4. Você tem conhecimento de como essas práticas foram aprendidas?
5. Na sua opinião, o que fez com que os Xokó fossem reconhecidos como índios?
6. Para você o que é ser índio Xokó hoje?
7. O que os Xokó fazem hoje para preservar suas tradições?
8. Você acredita que a escola indígena é importante para preservar as tradições dos Xokó? O que tem sido feito na escola sobre isso?

## APÊNDICE C – REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O TEMA XOKÓ<sup>146</sup>

### TIPO 1: Livros e capítulos de livros

Nº	Referência	Tipologia	Palavras-chave
1.	ARRUTI, José Maurício Andion. <b>Mocambo</b> : antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.	Livro	Quilombolas. Identidade.
2.	ARRUTI, José Maurício Andion. Etnogêneses Indígenas. In: RICARDO, B.; RICARDO, Fany. (Edit.) <b>Povos indígenas no Brasil: 2001-2005</b> . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 50-54.	Capítulo	Índios do Nordeste. Ciclos de etnogênese.
3.	ARRUTI, José Maurício Andion. Da memória cabocla à História Indígena: conflito, mediação e reconhecimento (Xocó, Porto da Folha/SE). In: SOIHET, Rachel et al. (Orgs.) <b>Mitos, projetos e práticas políticas</b> : memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 249-270.	Capítulo	Memória. História indígena. Antropologia da História.
4.	BARRETO, Hélia Maria de Paula Barreto. <b>Produção Cerâmica Xokó</b> : a retomada de uma identidade. São Cristóvão, 2010.	Livro	Cerâmica Xokó. Identidade. Cultura indígena.

<sup>146</sup> Revisão sistemática realizada em 2017, durante a pesquisa que deu origem a esta obra.

5.	BICHARA, Ilka. Brincando no Velho Chico: o dia-a-dia da criança Xocó e do Mocambo. In: SÁ, Antônio F. A.; BRASIL, Vanessa M. (orgs.) <b>Rio Sem História?</b> Leituras sobre o Rio São Francisco. Aracaju: FAPESE, 2005, p. 105-120.	Capítulo	Infância. Cultura indígena. Cultura quilombola.
6.	BICHARA, Ilka. D. Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In: LORDELO, E. R. A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.). <b>Infância brasileira e contextos de desenvolvimento</b> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 137-163.	Capítulo	Infância. Cultura indígena. Crianças Xokó.
7.	DANTAS, Beatriz G; DALLARI, Dalmo. <b>Terra dos Índios Xocó</b> : estudos e documentos. Comissão Pró-Índio: São Paulo, 1980.	Livro	Direitos sobre terras indígenas. Índios Xokó. Missão de São Pedro de Porto da Folha.
8.	DANTAS, Beatriz Góis. (Org.). <b>Repertório de Documentos para a História Indígena em Sergipe</b> . São Paulo: NHII/USP/FAPESP, 1993.	Livro	História indígena. Índios de Sergipe. Documentos arquivísticos.
9.	DANTAS, Beatriz Góis. Os índios em Sergipe. In: DINIZ, D.M.F.(Org.). <b>Textos para a História de Sergipe</b> . Aracaju: UFS/BANESE, 1991.	Capítulo	Diversidade de grupos indígenas em Sergipe. Missões e aldeamentos. Índios Xocó.
10	DANTAS, Beatriz Góis; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. <b>Os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro</b> : um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). <b>História dos Índios no Brasil</b> .	Capítulo	Índios do Nordeste. Missões aldeamentos. Política indigenista.

	São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.		
11	FIGUEIREDO, Ariosvaldo. <b>Enforcados</b> . Rio de Janeiro, 1981.	Livro	Índios em Sergipe. Aldeamentos indígenas. Conquista de Sergipe. Índios Xokó.
12	FRENCH, Jan Hoffman. Construindo Identidade: luta, lei e memória em uma perspectiva comparativa. In: SÁ, Antônio F. A.; BRASIL, Vanessa M. (orgs.) <b>Rio Sem História? Leituras sobre o Rio São Francisco</b> . Aracaju: FAPES, 2005, p. 69-90.	Capítulo	Índios Xocó. Identidade indígena. Memória. Tradições reinventadas.
13	FRENCH, Jan Hoffman. <b>Legalizing Identities</b> : Becoming Black Or Indian in Brazil's Northeast. Carolina do Norte, 2009.	Livro	Identidade. Legislação. Indígenas. Quilombolas.
14	MEADER, Robert E. <b>Índios do Nordeste</b> : Levantamento sobre os Remanescentes Tribais do Nordeste Brasileiro. Cuiabá: Sociedade Internacional de Lingüística, 1976.	Livro	Remanescentes indígenas. Nordeste brasileiro.
15	MONTEIRO, Diogo F. C.; RODRIGUES, Kléber. (Orgs.) <b>Temas de História e Cultura Indígena em Sergipe</b> . Aracaju: Infographics, 2016.	Livro	Índios de Sergipe. Terras indígenas em Sergipe. Representações sobre os índios.



16	MOTA, Clarice Novaes da. <b>Os filhos de Jurema na floresta dos espíritos</b> : ritual e cura entre dois grupos indígenas do Nordeste brasileiro. Maceió, 2007.	Livro	Jurema. Índios Xocó. Índios Kariri-Xocó. Plantas medicinais.
17	RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. <b>Xokó</b> : identidade, memória e cultura. São Cristóvão, 2003.	Artigo	Identidade. Memória. Cultura Xokó.
18	SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. <b>Terra Xokó, um espaço como expressão de um povo</b> . Aracaju: Editora Diário Oficial, 2011.	Livro	Território Xokó. Terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro. Cultura.
19	TAVARES, Joana Brandão; TUPINAMBÁ, Potyra Tê; GERLIC, Sebastián. (Orgs). <b>Pelas mulheres indígenas</b> . Thydéwá, 2014.	Livro	Mulheres indígenas. Violência contra a mulher.
20	VIANNA, Beto. Xokó identity and ethnogenesis: indigenous identity and the development of Brazilian Portuguese. In: MUHR, R.; DUARTE, E.; MENDES, A.; NEGRE, C. A.; THOMAS, J. A. (Org.). <b>Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide</b> : vol. 2: The pluricentricity of Portuguese and Spanish: New concepts and descriptions. 1ed. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2016, v. 2, p. 113-126.	Capítulo	Self-identification of the Xokó people. Indigenous ethnicity. Ethnogenesis.

## TIPO 2: TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

Nº	Referência	Tipologia	Palavras-chave
1.	ARRUTI, José Maurício Andion. <b>O Reencantamento do Mundo:</b> Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu. Dissertação. (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.	Dissertação	Invenção cultural. Manipulação da identidade. Emergência Pankararu. Desterritorializações e reterritorializações.
2.	ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. <b>Etnias Federais:</b> o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. 2002 430f. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.	Tese	Identidade. Remanescentes indígenas. Quilombolas.
3.	BICALHO, Poliene Soares dos Santos. <b>Protagonismo indígena no Brasil:</b> movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. 464 f., il. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.	Tese	Movimento indígena. Protagonismo indígena. Direitos indígenas. Estado. Sociedade civil.
4.	BORGES, André Luiz Mandarino. <b>Ser da Terra</b> – o ambiente na produção do imaginário Xocó. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2003.	Dissertação	Cultura, meio-ambiente, imaginário, autopoiese.
5.	CALDEIRA, Guilherme do N. <b>Produção da Identidade Coletiva:</b> o caso dos índios Xocó de Porto da Folha – SE. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – NPGPCS – UFS: São Cristóvão, 2003.	Dissertação	Identidade. Cultura indígena. Índios Xokó.

6.	LIMA, Marcos Paulo Carvalho. <b>A trajetória do Povo Indígena Xokó após chegada a Ilha de São Pedro e a Retomada de uma Identidade.</b> Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino para a Igualdade nas Relações Étnico-Raciais) – Faculdade São Luís de França. Aracaju, 2014.	TCC	Xokó. Miscigenação. Identidade. Reconhecimento.
7.	MATA, Vera Lúcia Calheiros. <b>A Semente da Terra:</b> Identidade e conquista territorial por um Grupo Indígena Integrado. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Rio de Janeiro: PPGA/MN/UFRJ, 1989.	Tese	Aldeamento e colonização. Conquista territorial. Kariri-Xocó.
8.	MATOS, Maria Helena Ortolan. <b>O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980).</b> Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1997.	Dissertação	Movimento pan-indígena no Brasil. Identidade supra-étnica. Resistência indígena.
9.	MATOS, Maria Helena Ortolan. <b>Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo:</b> experiências exemplares no Vale do Javari. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 2006.	Tese	Política indígena e indigenista. Movimento indígena. Lideranças indígenas.
10	NASCIMENTO FILHO, Isaías Carlos. <b>Dom Brandão, o profeta do povo de Deus no Baixo São Francisco.</b> Recife, 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.	Dissertação	Ação Pastoral. Opção pelos pobres. Libertação.

11	OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. <b>Estratégias sociais no Movimento Indígena</b> : representações e redes na experiência da APOINME. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.	Tese	Movimento Indígena. APOINME. Lideranças indígenas. Etnologia.
12	SANTANA, Pedro Abelardo de. <b>Aldeamentos indígenas em Sergipe colonial</b> : subsídios para a investigação de Arqueologia histórica. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2004.	Dissertação	Arqueologia Histórica; aldeamentos; índios.
13	SANTANA, Pedro Abelardo de. <b>Os índios em Sergipe oitocentista</b> : catequese, civilização e alienação de terras indígenas. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.	Tese	Terras indígenas, catequese, civilização, Sergipe.
14	SANTOS JUNIOR, Avelar Araujo. <b>A conflitualidade para além da regularização territorial</b> : a propósito das múltiplas determinações das políticas públicas na Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, em Sergipe. 371 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.	Tese	Espaço-tempo. Território. Indígena. Políticas públicas.
15	SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. <b>Terra Xokó</b> : um espaço como expressão de um povo. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2005.	Dissertação	Xokó. Colonização. Espaço. Identidade. Território. Reconquista.

16	SANTOS, Ana Patrícia Julião dos. <b>Os Xocó de Sergipe e os seus sistemas de cura.</b> Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – DCS/UFES, 2002.	Monografia	Índios Xocó. Sistemas de cura.
17	SANTOS, Fábio J. F. dos; ANDRADE, Paula A. dos S. <b>O renascimento cultural da aldeia Xokó.</b> Monografia (Curso de História) – Faculdade de formação de professores de Penedo, Penedo, 2006.	Monografia	Ressurgimento da aldeia Xokó. Cultura e cotidiano.
18	SIQUEIRA, Fabiana Dias. <b>Xocó Morte e Vida:</b> uma análise do processo do desaparecimento e reaparecimento do grupo na História. 1999. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 1999.	Monografia	Índios Xocó. Desaparecimento e reaparecimento.
19	SOUZA, Jucimara Araujo Cavalcante. <b>Nascer como uma algaroba e crescer como um juazeiro:</b> revelações da natureza e convergências em torno da cultura entre os Xokó. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.	Dissertação	Índios do Nordeste. Xokó. Religião. Território. Política. Cultura.
20	SOUZA, Kátia Maria Araújo. <b>As missões capuchinhas no Baixo São Francisco sergipano:</b> o altar e o trono no período colonial (séculos XVII-XVIII). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2004.	Dissertação	Missões capuchinhas. Aldeamentos indígenas.

21	SOUZA, Natelson Oliveira de. <b>A herança do mundo:</b> história, etnicidade e conectividade entre jovens Xokó. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.	Dissertação	Índios do Nordeste. Xokó. Juventude. Etnicidade. Socialidade.
22	TANEZINI, Theresa Cristina Zavaris. <b>Territórios em conflito no alto sertão sergipano.</b> Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.	Tese	Conflitos. Movimentos sócioterritoriais. Reforma agrária. Territórios alternativos. Campesinato.

### TIPO 3: ARTIGOS CIENTÍFICOS (PERIÓDICOS/EVENTOS)

Nº	Autor/Obra	Tipologia	Palavras-chave
1.	ARRUTI, José Maurício Andion. De como a Cultura se faz Política e vice-versa: sobre religiões, festas, negritudes e indianidades no Nordeste contemporâneo. IV Ciclo NAÇÃO E REGIÃO – Brasil 500 anos – Experiência e Destino. FUNART / UERJ e UENF, 2002.	Evento	Remanescentes indígenas. Identidades. Nordeste contemporâneo.
2.	ARRUTI, José Maurício Andion. Agenciamentos Políticos da "Mistura": Identificação Étnica e Segmentação Negro-Indígena entre os Pankararú e os Xocó. <b>Estudos Afro-Asiáticos</b> , Ano 23, nº 2, 2001, pp. 215-254.	Periódico	Remanescentes indígenas. Remanescentes dos quilombos. Identificação étnica. Xocó. Pankararu.
3.	ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida no nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. <b>Estudos Históricos</b> , Rio de Janeiro: APDOC, v. 8, n. 15. p. 57-94, 1995.	Periódico	Etnogêneses no Nordeste brasileiro.
4.	SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. Temporalidades da luta pela terra e pela água: os atuais desafios do povo indígena Xokó nas suas relações espaço-temporais com o rio São Francisco. <b>ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros</b> , v. 9, n. 23, jul/out 2017, p.109-131.	Periódico	Espaço-Tempo. Território. Territorialização. Indígena; Rio.
5.	DANTAS, Beatriz Góis. A tupimania na historiografia sergipana. <b>Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe</b> , nº 29, p. 39-47, 1983-1987.	Periódico	Tupinambás em Sergipe. Grupos e línguas indígenas em Sergipe.

6.	DANTAS, Beatriz Góis. Dom Pedro entre Índios: fontes escritas. In. <b>Reunião de Antropólogos do Norte e do Nordeste</b> . Programa/Resumos. Recife: UFPe, 1997.	Evento	Visita de D. Pedro II aos índios do São Francisco.
7.	DANTAS, Beatriz Góis. Fontes para a História Indígena e do Indigenismo em Arquivos de Aracaju. <b>Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe</b> , n. 31, 1992 [1997]. p. 13- 30.	Periódico	História indígena e do indigenismo em Sergipe. Arquivo Público de Aracaju.
8.	DANTAS, Beatriz Góis. História de grupos indígenas e fontes escritas: o caso de Sergipe. <b>Revista de Antropologia</b> . Vol. 30, 31, 32. São Paulo: USP, 1987/88/89.	Periódico	Fontes para a história indígena de Sergipe.
9.	DANTAS, Beatriz Góis. Xocó, os filhos da ilha: morrer, matar ou correr. <b>Porantim</b> , Manaus, jan/fev. 1980.	Periódico	Índios Xocó. Luta pela terra. Ilha de São Pedro.
10.	FRENCH, Jan Hoffman. A Tale of Two Priests and Two Struggles: Liberation Theology from Dictatorship to Democracy in the Brazilian Northeast. <b>The Americas</b> . v. 63, n. 3, jan, 2007, p. 409-443.	Periódico	Índios Xocó. Padres católicos. Dom Brandão. Frei Enoque. Ditadura.
11.	FRENCH, Jan Hoffman. Buried alive: Imagining Africa in the Brazilian Northeast. <b>American Ethnologist</b> , Vol. 33, No. 3, ago. 2006, p. 340–360.	Periódico	Brazil, law, race, identity, narrative, cultural performance. [Brasil, direito, raça, identidade, Narrativa, desempenho cultural.]



12.	FRENCH, Jan Hoffman. Mestizaje and law making in indigenous identity. Formation in Northeastern Brazil: "After the conflict came the history". <b>American Anthropologist</b> , Vol. 106, n. 4, dez. 2004, p. 663–674.	Periódico	Race and ethnicity, mestizaje, law and indigenous identity, indigenous recognition, land rights [Raça e etnia, mestiçagem, direito e identidade indígena, reconhecimento indígena, direitos à terra]
13.	LIMA, Adla Viana. Experiência indígena e cidades: mobilidades e produção de modos de vida dos Xocó Kuará. Anais da Reunião equatoriana de antropologia/ Reunião de antropólogos do norte e nordeste. Maceió, 2016.	Evento	Etnologia urbana; cidades; etnologia indígena; Xocó Kuará; Índios de Sergipe.
14.	LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; ALMEIDA, Alan Magno Matos de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. <b>Paidéia</b> (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 17-27, abr. 2010.	Periódico	Índios, representação social, estereótipos.
15.	OLIVEIRA, Bruno Ferreira de; SOUZA, Edimarôn de Oliveira; ANJOS, Patrick Willian Conceição dos. Índios Xocó: luta pela resistência na terra. In: SEMANA DE GEOGRAFIA, 7, 2015, Itabaiana. <b>Anais...</b> Itabaiana: UFS, 2015. p. 41-46.	Evento	A questão indígena. Luta pela terra. Índios Xocó em Sergipe.

16.	POMPA, Cristina. Identidades negociadas no sertão do Nordeste. Séculos XVIII e XIX. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 32., 2008, Caxambu (MG). <b>Anais...</b> Caxambu: Anpocs, 2008. p. 1-19.	Evento	Identidade indígena. Nordeste brasileiro.
1.	SANTANA, Pedro Abelardo de. A resistência dos índios sergipanos no século XIX. <b>Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe</b> , v. 1, p. 23-41, 2010.	Periódico	Aldeamentos em Sergipe no século XIX. Resistência indígena.
17.	SANTANA, Pedro Abelardo de. Extinção de aldeamentos e resistência indígena em Sergipe: 1840-1860. In: <b>Simpósio Nacional de História</b> - ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH. São Paulo, 2011. p. 1-11.	Evento	História indígena. Aldeamentos indígenas em Sergipe.
18.	SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. Terra Xokó, uma história de luta. <b>Tomó</b> , n. VI, 2003.	Periódico	Povos indígenas em Sergipe. Povo Xokó. Luta pela terra.
19.	SOUZA, Natelson Oliveira de. A história está no “drama”: jovens Xokó e produção de socialidade com linguagem das artes. <b>Cadernos de Arte e Antropologia</b> , vol. 2, n. 2, 2013, p. 43-58.	Periódico	Índios Xokó. Juventude. História. Socialidade. Arte.

### TIPO 4: Materiais didáticos

Nº	Autor/Obra	Tipologia	Palavras-chave
1.	ALMEIDA, Eliane Amorim; MASCARENHAS, M. da Conceição S.G (coord). <b>Povo Xokó</b> : histórias que marcaram nossa vida. Aracaju, 2000.	Livro	História e cultura Xokó. Educação. Religiosidade.
2.	ALMEIDA, Eliene Amorim de. (Org.). <b>Os Xokó e o Rio São Francisco</b> . Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012.	Livro	Rio São Francisco. Subsistência do povo Xokó.
3.	ALMEIDA, Eliene Amorim de. (Org.). <b>Povo Xokó</b> : história de luta e resistência. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012.	Livro	História e cultura Xokó. Educação. Religiosidade. Conquista da terra.
4.	DANTAS, Beatriz Góis. <b>Xocó</b> : Grupo indígena de Sergipe. SEED/NEI. Aracaju, 1997.	Livro	História e cultura Xocó. Aldeamento de São Pedro de Porto da Folha.

### TIPO 5: Documentários

Nº	Título	Palavras-chave
1.	ÍNDIOS e missionários no sertão sergipano. Direção: Edson Júnior/ Renato Mariano, Produção: Daniela Sampaio. Aracaju: Unit/EaD, 2012, 1 DVD (30 min.).	Aldeamento. Catequese. Frei Doroteu.
2.	ÍNDIOS Xokó – Vídeo documentário. Secretaria de Estado da Educação. Produção: NEDIC – Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 2012, 1 DVD (27 min.).	História dos Xokó. Luta pela terra. Escola indígena.
3.	XOKÓ: Xocó Kariri-Xocó. Direção: Gabriela Caldas. Produção: Jozival Bezerra/ Isabel Santos. Aracaju: TV Aperipê, 2008, 1 DVD (50 min.).	História e cultura Xokó e Kariri-Xocó. Cultura indígena.

## APÊNDICE D – LINHA DO TEMPO

DATA	FATOS
1575	Início da catequização de indígenas em Sergipe
1590	Conquista de Sergipe por Cristóvão de Barros
1670	Chagada dos capuchinhos franceses à Bahia
1698	Expulsão dos capuchinhos franceses
1755	Diretório pombalino
1759	Expulsão dos jesuítas
1832	A Ilha de São Pedro torna-se sede de paróquia
1845	Regulamento das Missões
1849	Chegada de frei Doroteu (reuniu os índios dispersos)
1850	Lei de Terras
1859	Visita de D. Pedro II
1878	Morte de frei Doroteu
1879	Extinção oficial do aldeamento (diáspora Xokó)
1890	1ª viagem de Inocêncio Pires à Salvador
1917	2ª viagem de Inocêncio Pires à Salvador
<i>Década de 1930</i>	Tentativa de reconquista da terra
<i>Década de 1970</i>	Trabalhadores ribeirinhos / Chegada de frei Enoque
1978	Romaria da Terra
1979	Cercamento da Ilha
09/09/1979	Retomada da Ilha
12/10 a 14/10/1979	Assembleia Indígena na Ilha
12/1979	Decreto nº 4.530 do governo de Sergipe (desapropriação das terras da Ilha)
06/1980	Doação das terras da Ilha, do Estado, para a União
01/1981	1ª solicitação de escola para a aldeia
1983	Construção do 1º prédio da escola
04/1982	Participação no I Encontro Indígena do Brasil, na USP
10/1982	2ª Romaria da Terra
1983	Escolha do 1º pajé: Raimundo Bezerra

27/06/1984	Regularização da Ilha
11/10 e 12/10/1984	Romaria jubileu da Diocese
05/09 a 09/09/1985	Encontro indígena na Ilha de São Pedro
31/08/1987	Retomada da Caiçara
01/09/1987	Retaliação da polícia
18/01/1988	Ação de reintegração de posse (Evaldo Campos)
1989	Eleição do 2º pajé: José Valmir Rosa
1990	Eleição do 3º pajé: Antônio Medeiros
24/12/1991	Homologação da demarcação da Caiçara
1995	Escolha do 4ª pajé: Raimundo Bezerra
31/05/1996	Decreto de criação da escola indígena
2012	Produção do conjunto de materiais didáticos sobre a história dos Xokó, com assessoria da SEED.
23/06/2016	Falecimento de S. Raimundo

## QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em [www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org) você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



[facebook.com/editoraolyver](https://facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://Instagram.com/editoraolyver)



[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Esta obra se debruça sobre a memória/identidade, presente nas práticas educativas do povo indígena Xokó, habitante da Ilha de São Pedro, município de Porto da Folha, estado de Sergipe. Assim como no artesanato deste povo o barro é a matéria-prima para a produção das peças de cerâmica, nesta escrita, a memória é a matéria-prima para modelagem e remodelagem da identidade dos Xokó, que se consolida e se reelabora a partir de suas práticas educativas. Na trajetória de pesquisa e escrita aqui apresentada, o ponto de partida foi o seguinte questionamento: Como os Xokó se utilizam de práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade? Conversar com essas pessoas, escutar suas histórias e partilhar de suas vivências em seu próprio território, proporcionou diversas percepções, entre elas a de que o povo Xokó construiu uma ponte entre o passado e o presente, por meio de seus rituais, celebrações e de sua educação escolar, que funcionam como agentes de transmissão de valores e normas, por meio da repetição. Além disso, a trajetória de expulsão/diáspora/reconquista de suas terras, plasmou nos Xokó uma identidade intercultural, que se faz presente em suas práticas educativas. Assim, são três os seus pilares culturais: a dança do Toré, o Ritual do Ouricuri e a Festa da Retomada, e duas são suas formas de práticas educativas: as do cotidiano e as escolares. Estas práticas podem ser compreendidas, pelas lentes da pedagogia decolonial, como táticas e metodologias de luta, rebeldia, organização e ação, que têm por objetivo resistir ao imperialismo ideológico sobre eles exercido, a partir do pensamento colonial que persiste até a atualidade.

ISBN: 978-855296291-8



9 788552 962918

  
OLYVER  
www.editoraolyver.org

