



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CAMPUS SERTÃO - DELMIRO GOUVEIA
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA LICENCIATURA PLENA**

YATAN LIMA DOS SANTOS APOLONIO

(Yatan Xokó)

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Uma Reflexão Sobre o Caso do Povo Xokó de
Porto da Folha/Sergipe**

Delmiro Gouveia–AL

2024

YATAN LIMA DOS SANTOS APOLONIO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Uma Reflexão Sobre o Caso do Povo Xokó de
Porto da Folha/Sergipe**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado ao
Curso de Graduação em Geografia Licenciatura Plena
da Universidade Federal de Alagoas, Campus do
Sertão - Delmiro Gouveia, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Gama Lima

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

A643e Apolonio, Yatan Lima dos Santos

A educação escolar indígena: uma reflexão sobre o caso do povo Xokó de Porto da Folha/Sergipe / Yatan Lima dos Santos Apolonio - 2024.

67 f. : il.

Orientação: Lucas Gama Lima.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2024.

1. Educação escolar indígena. 2. Povo Xokó. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Povos originários. 5. Porto da Folha – Sergipe. I. Lima, Lucas Gama, orient. II. Título.

CDU: 37.018.54



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO: **GEOGRAFIA – LICENCIATURA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR(A): Yatan Lima dos Santos Apolonio

“A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma reflexão sobre o caso do povo Xokó de Porto da Folha/Sergipe” - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/ Campus do Sertão.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 05 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **LUCAS GAMA LIMA**
Data: 16/04/2024 08:08:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lucas Gama Lima - UFAL /Campus do Sertão
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **MONICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS**
Data: 08/04/2024 23:36:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1ª Examinadora

Profa. Dra. Mônica Regina Nascimento dos Santos - UFAL /Campus do Sertão

Documento assinado digitalmente
 **IVANILSON MARTINS DOS SANTOS**
Data: 05/04/2024 22:15:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Examinador

Prof. Me. Ivanilson Martins dos Santos – UFRPE /Campus Recife

YATAN LIMA DOS SANTOS APOLONIO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Uma Reflexão Sobre o Caso do Povo
Xokó de Porto da Folha/Sergipe**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Colegiado do Curso Graduação
em Geografia Licenciatura Plena da
Universidade Federal de Alagoas, Campus do
Sertão - Delmiro Gouveia–AL, como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em
Geografia. Aprovado em ____ de abril de 2024.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Gama Lima - UFAL

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Monica Regina Nascimento dos Santos – UFAL (membra interna)

Prof. Me. Ivanilson Martins dos Santos - UFRPE (membro externo)

Delmiro Gouveia–AL
2024

Dedico

Aos meus pais, Edilene Lima dos Santos e José Apolonio dos Santos, pelo apoio durante minha jornada. À minha esposa, Mariana Apolonio Rosa Lima, pelo incentivo, amor e companheirismo. Ao meu filho, Levy, que me impulsiona para seguir em frente e concluir a graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

À minha família que sempre me incentivou nessa caminhada, dando-me força para não desistir da graduação. À minha mãe, Edilene Lima dos Santos e meu pai José Apolonio dos Santos (In memoriam) que me ensinaram os valores da vida.

À minha esposa, Mariana, que me incentiva e me apoia em todos os momentos da minha vida. Ao meu filho, Levy, que me inspira para continuar em frente.

Ao meu amigo Ivanilson Xokó que tanto me ajudou durante toda minha trajetória, estando sempre ao meu lado, muito obrigado, amigo.

Ao Orientador, Dr. Lucas Gama Lima, pelo apoio e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional e na construção desse trabalho.

À minha comunidade Xokó, da qual me orgulho de pertencer a tal povo, de ser indígena e de ser habitante desta terra.

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho, a vocês, meus sinceros agradecimentos.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre
uma teoria do conhecimento posta em prática”

(Paulo Freire)

RESUMO

A luta pelo ensino diferenciado, específico e de qualidade é uma pauta dos povos indígenas no Brasil, assim o presente estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena do povo Xokó de Sergipe. Para tanto, nesse estudo foi preciso refletir sobre os povos indígenas no âmbito da formação territorial brasileira, analisando as resistências percorridas pelos povos indígenas a partir do processo de invasão deste território pelo colonizador. Para assegurar uma investigação mais próxima da realidade, foi realizada uma pesquisa de campo na escola da etnia local, onde foram levantados questionamentos a respeito da relevância de um ensino diferenciado e de qualidade. A pesquisa fez uso de entrevistas aos profissionais de educação indígenas do povo Xokó, através de questionários semiestruturados. Por meio dessa investigação, nota-se a fragilidade do ensino escolar, sobretudo, no que diz respeito ao ensino diferenciado na escola Xokó, nota-se então a ausência de empenho do Estado em oferecer as condições objetivas para que os preceitos da educação escolar indígena possam ser devidamente efetivados.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; ensino diferenciado; etnia Xokó;

RESUMEN

La lucha por una educación diferenciada, específica y de calidad es una agenda para los pueblos indígenas de Brasil, por lo que el presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la Educación Escolar Indígena del pueblo Xokó de Sergipe. Para ello, en este estudio fue necesario reflexionar sobre los pueblos indígenas en el ámbito de la formación territorial brasileña, analizando la resistencia que enfrentaron los pueblos indígenas tras el proceso de invasión de este territorio por parte del colonizador. Para asegurar una investigación más cercana a la realidad, se realizó una investigación de campo en la escuela étnica local, donde se plantearon interrogantes sobre la relevancia de una enseñanza diferenciada y de calidad. La investigación utilizó entrevistas a profesionales de la educación indígena del pueblo Xokó, mediante cuestionarios semiestructurados. A través de esta investigación se advierte la fragilidad de la educación escolar, especialmente en lo que respecta a la enseñanza diferenciada en la escuela Xokó, la falta de compromiso del Estado para ofrecer condiciones objetivas para que los preceptos de la educación escolar indígena puedan ser adecuadamente implementados.

Palabras clave: Educación escolar indígena; enseñanza diferenciada; enia Xokó;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro.....	27
Figura 2 – Foto da Aldeia Indígena Xokó.....	27
Figura 3 – Foto da antiga escola da comunidade Xokó.....	45
Figura 4 – Foto da atual escola Xokó.....	46
Figura 5 – Foto da escola tirada de uma torre telefônica.....	47
Figura 6 – Pajé Raimundo segura com orgulho a bandeira que é hasteada nos dias da festa da retomada.....	57
Figura 7 – Foto da festa em comemoração à retomada da terra e liberdade do povo Xokó, dia 09 de setembro.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIEDJBC	Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEl	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
PcD	Pessoa com Deficiência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	13
2.	CAPÍTULO 2: Uma breve reflexão sobre os povos indígenas no âmbito da formação territorial brasileira.....	18
2.1.	Conflitos territoriais: a luta indígena pela posse da terra: um olhar para o caso concreto Xokó - SE.....	23
2.2.	Síntese histórica e geográfica da Retomada Xokó em Porto da Folha, Sergipe.....	26
3.	CAPÍTULO 3: Povos indígenas e a luta por direitos: a Educação Escolar Indígena no Brasil.....	33
3.1.	A luta pela Educação Escolar Indígena no Brasil.....	36
3.2.	A situação da educação escolar indígena da etnia Xokó.....	44
4.	Considerações finais.....	60
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

1. Introdução

A Educação Escolar Indígena é vinculada diretamente à comunidade, sendo ofertada pelo sistema de ensino da Secretaria de Educação do Estado e tem como requisito socializar os conhecimentos universais não indígenas e indígenas através da escola e da comunidade a qual está inserida, por outro lado, o ensino da temática indígena designa o estudo de aspectos culturais e identitários dos povos indígenas na sua diversidade na sala de aula, é realizada sobretudo pelos não indígenas.

Vejamos, pois, o que nos explica a Lei 11.645 de 2008 sobre o ensino da temática indígena na educação básica dos estados, município e escolas particulares. Assim:

§ 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 (BRASIL, Lei n.º 11.645, de 10 março De 2008).

Sendo assim, fica claro no § 1º da Lei 11.645 de 2008 que o ensino da temática indígena visa contribuir para a formação da sociedade brasileira, mostrando que os povos indígenas também fazem parte da sociedade e que contribuíram de forma efetiva para a formação do Estado nacional. Muitos dos preconceitos existentes na sociedade atualmente em relação às populações indígenas são resquícios de uma não efetivação de uma política antirracista sobre a temática. Nessa perspectiva, Edivania Oliveira nos traz uma reflexão “por exemplo, para a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 na Educação Básica, para a superação de desinformações, estereótipos e preconceitos, quando possivelmente temos um/a estudante indígena em nossas salas de aulas nas escolas urbanas” (OLIVEIRA, 2021, p. 13). Isso, de acordo com ela, ajudaria a desmistificação de alguns preconceitos existentes na sociedade sobre nós, povos indígenas, como, por exemplo, o mito de que no Nordeste não existe povos indígenas e que só existem indígenas no estado do Amazonas.

Contudo, salientamos a importância do ensino que não se limite apenas num ensino diferenciado, mas que busque sobretudo no processo de integrar nas escolas indígenas uma educação de qualidade.

Baseando-nos em Valeria Oliveira (2022, p. 190.):

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 [...]. 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

A citação foi extraída do livro “Povo Xokó: Memória/identidade e educação”, da doutora Valéria Santana Oliveira, e, portanto, nos leva a compreender e/ou refletir sobre a temática indígena, sobretudo em relação à Educação Escolar Indígena (EEI), que, muitas vezes, é confundida com o ensino da temática indígena de forma geral.

Assim, o presente estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena do povo Xokó de Sergipe. As explicações anteriores são fundamentais para diferenciar o mal entendido entre o Ensino da Temática Indígena que é geral e a Educação Escolar Indígena que é mais específica dos povos indígenas e realizada nas comunidades indígenas. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena requer, por sua vez, deixar claro que os povos indígenas desde o período colonial sofreram e ainda sofrem com os grandes latifundiários desse país. Assim, o que demonstraremos ao longo desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a Educação Escolar Indígena são frutos de muitas lutas que os povos indígenas e, especificamente, nós Xokó, passamos para conquistar ao longo do nosso protagonismo enquanto sujeitos históricos e de direitos com as lutas pelos territórios ancestrais.

Conforme esclarece Edson Hely Silva e Flávio Benites, é importante deixar claro que:

[...] durante muito tempo a historiografia discutiu as populações indígenas como vítimas passivas ou meros espectadores do processo histórico. Todavia, com as novas abordagens foi superada uma historiografia, até de certo modo, elitista, predominante em descrever os indígenas a partir dos seus lugares de fala e não das experiências vividas devido ao contato com o não-índio.

Sendo assim, no primeiro capítulo, buscamos analisar o processo de invasão dos portugueses no território brasileiro, ressaltando os conflitos e desastres que os mesmos causaram através das suas ambições, percebemos que isso foi uma das causas das escravizações

indígenas matando e exterminando vários povos de culturas diversas ao território cobiçado pelos colonizadores.

No caso do povo Xokó, podemos perceber esse processo sobretudo a partir do século XIX depois da aprovação da Lei de Terras de 1850, quando a família na pessoa de João Fernandes de Brito (João Porfírio) se apropria indevidamente do território Xokó, a Lei de Terras dava brechas para que grandes latifundiários arrendassem as terras dos aldeamentos indígenas e não mais as devolviam. Assim, em 1888, João Porfírio já estava com muitos lotes de terras pertencentes ao povo Xokó e só no século XX, a partir da década de 1970, conseguimos com muita luta recuperá-las. É importante esclarecer que as populações indígenas mediante mobilizações, “na década de 1970, começaram a ser apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário CIMI, vinculado à Igreja Católica Romana e a antropólogos vinculados às universidades, defendendo a importância de respeitar as expressões socioculturais dos povos indígenas” (SILVA; BENITES, 2023, p. 203), esse apoio se deu, sobretudo, por outro olhar da Igreja Católica vinculada à Teologia da Libertação.

Sobre os aldeamentos, esse projeto só deu certo porque os colonizadores criaram um sistema de colonização para garantir os seus interesses e, depois, utilizando do discurso de mistura e civilização. O discurso era que os povos indígenas não eram mais indígenas, pois estavam misturados com a população geral, ~~discurso~~ para ficar com os territórios. Logo, “não havendo indígena, não há direitos e, o maior de todos os direitos são as terras sempre alvo de cobiça, esbulhadas paulatinamente para exploração econômica” (SILVA; BENITES, 2023, p. 203). Nesse sentido, Layanna Lima (2019, p. 176) nos explica que “os aldeamentos consistiam em reunir os indígenas de diversas etnias com objetivo de evangelizar e de fornecer, de certa forma, proteção contra as ações dos colonos”.

No entanto, no século XIX não foi isso o que aconteceu, pois os latifundiários com base nas Leis coloniais do império roubavam-lhes as terras, como podemos constatar a partir do século XX com as populações indígenas do Nordeste brasileiro reivindicando os territórios dos antigos aldeamentos. Com as conquistas desses territórios, os povos indígenas reivindicam os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, o direito à saúde e à educação, sendo assim o que existe dentro das aldeias indígenas atualmente são frutos de séculos de lutas, as escolas indígenas são construções e exemplo dessas lutas, como aconteceu com os Xokó de Sergipe.

No segundo capítulo, discutimos de forma geral as lutas pela Educação Escolar Indígena no Brasil com a finalidade de entender a Educação Escolar Indígena nos territórios dos povos originários, focando no caso concreto do povo Xokó de Sergipe. Percebemos, nas nossas consultas bibliográficas e na oralidade dos professores da escola Xokó que a luta para conquistar algum direito foi grande, pois os povos indígenas sofreram e ainda sofrem um verdadeiro descaso, como racismo, preconceito e invisibilidade diante do sistema educacional do país e do estado Sergipano.

A Retomada indígena Xokó iniciou em 1978 com o cercamento da Ilha de São Pedro - local do antigo aldeamento e somente em 1979 o Estado (FUNAI) nos reconhece com identidade indígena. Conforme Edivania Oliveira (2021, p. 10):

Atualmente, os povos indígenas [...] afirmam as identidades étnicas, envolvendo questões de autorreconhecimento e autoafirmação dos grupos indígenas, como o reconhecimento e identificação frente à sociedade brasileira, além das mobilizações pelas reivindicações de territórios, do Ambiente, e expressões socioculturais, fatores fundamentais para afirmação étnica dos povos indígenas.

E só assim que os direitos fundamentais são reconquistados a exemplo da homologação do nosso território em 1991. Porém, somente em 1996 surge, conforme Sandra Bomfim (2021, p. 109) a primeira escola do povo Xokó, sendo assim, “dois anos após a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) [...]. A Escola Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro foi fundada em 31 de maio de 1996 através do Decreto Estadual 15.903, logo cria-se uma Unidade de Ensino do primeiro grau no governo de Albano Franco”, portanto, só depois da homologação pelo governo Federal da terra indígena Xokó é que tivemos a construção da nossa escola. Ou seja, após a Retomada.

Assim, a partir desse marco temporal, a educação escolar do povo Indígena Xokó passa a ser assumida pelo Sistema Educacional Estadual de Sergipe, uma conquista atribuída ao povo Xokó, símbolo de muitas cobranças, lutas e reivindicações. A conquista da escola na comunidade Xokó [...] promover uma educação indígena que garantisse a preservação da cultura, da história, da memória e da religião dos povos originários, uma vez que, como já abordado em outros momentos no texto, o povo Xokó permaneceu durante

muitos anos sem a garantia do direito à Educação Escolar Indígena (BOMFIM, 2021, p. 109).

Diante desse contexto, problematizamos a Educação Escolar Indígena do povo Xokó de Sergipe, na qual apreciamos a prática docente dos próprios indígenas na Escola Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro (C I E D J B C), isso se deve, sobretudo, conforme esclarece Edivania Oliveira (2021, p. 13) porque os povos indígenas “vem ocupando espaços em nossa sociedade, são professores/as em universidades públicas e privadas [...] formados em diversos cursos no nível tecnólogo superior”, no entanto, esse quadro docente precisa melhorar, pois ainda encontramos vários professores não indígenas ministrando aulas dentro da comunidade Xokó, será realmente uma educação diferenciada como prega a legislação vigente? O segundo capítulo buscará respostas.

Inicialmente, optamos por uma revisão bibliográfica da formação territorial brasileira, tendo como enfoque a apreciação da tomada das terras e escravização dos indígenas pelos colonizadores. Para maior fundamentação da pesquisa, foram utilizados autores que tratam sobre essa temática, como por exemplo: Caio Prado Junior (1969), Manuela Carneiro da Cunha (2012), Maria Celestino de Almeida (2010), Avelar Santos Junior (2016), Ivanilson Xokó (2021) entre outros.

No segundo momento, será realizada uma entrevista com profissionais da educação da escola Xokó, onde será abordada a importância de um ensino diferenciado para as comunidades indígenas, tentaremos enfatizar supostamente as dificuldades que os povos originários enfrentam para conseguir uma educação escolar diferenciada e de qualidade. Dialogaremos com os entrevistados e com os textos dos autores usados nessa pesquisa, contextualizando a preservação da cultura local e dos saberes socializados por gerações na comunidade Xokó da Ilha de São Pedro/Caiçara – SE.

2. CAPÍTULO 2: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL BRASILEIRA

Neste capítulo, refletimos sobre os povos indígenas na formação territorial nacional brasileira, assim, percebemos as resistências percorridas pelos povos indígenas a partir do processo de invasão deste território pelo colonizador. Nesse sentido, o envolvimento dos povos indígenas com os europeus, grosso modo, foi bastante indispensável para a formação territorial e histórica do Brasil, o território brasileiro, que assim passou a ser conhecido pelos europeus, até hoje possui uma extensa diversidade étnica de povos indígenas, como demonstrou o último censo, em 7 de agosto de 2023, quando o IBGE divulgou os dados oficiais da população indígena do Brasil de 1. 693. 535 povos de diferentes etnias e línguas (IBGE, 2023). Portando, a ideia de que os povos indígenas estavam diminuindo ou desaparecendo cai por terra. Os povos indígenas estão aumentando, isso se deve sobretudo às autoafirmações das pessoas que se autodeclaram de origens indígenas.

No século XVI, por exemplo, devido ao processo de invasão territorial e das doenças transmitidas através dos europeus aos povos indígenas, o número acabou sendo reduzido de forma drástica. A ideia era que os povos indígenas iam desaparecer após a chegada dos europeus em 1500, como podemos verificar na citação logo abaixo da Antropóloga Manuela Carneiro da Cunha,

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil (CUNHA, 2012, p. 14).

A citação de Carneiro da Cunha mostra a realidade dos povos indígenas no período colonial e, ainda, os dados oficiais do século XXI. Sendo assim, conforme o IBGE (2010):

[...] a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil, ou 63,8%, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,7%, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. Destaca-se o percentual de indígenas vivendo nas áreas rurais quando comparado ao que se observa para a população brasileira, em geral. Enquanto 84,4% da população nacional residem em centros urbanos, esse percentual atinge apenas 36,2% no caso dos indígenas, revelando, com isso, um estreito vínculo com a terra (IBGE, 2010).

Esses dados revelam que os portugueses foram os principais causadores dos que chamamos de genocídios e etnocídios aos povos indígenas, movidos também depois, pela incessante busca de escravos, viram nos povos a oportunidade de escravizá-los e ter mãos de obra úteis, nesse primeiro momento para a formação do território brasileiro sem dúvida, foram os principais agentes contribuintes no processo de ocupação do Brasil. Podemos dizer que esse processo de ocupação das Américas, desde a chegada dos europeus, marcou os primeiros contatos com os povos indígenas, no qual exerceram relações que resultaram em atividades de troca: o escambo.

O escambo foi uma atividade no período colonial que utilizava o Pau-Brasil como meio de troca entre os povos originários e os portugueses que retiravam de forma extensiva, causando sérios impactos na vegetação e consequentemente para os povos nativos, que trabalhavam duro na derrubada da madeira até levar para os navios mercantes. Assim, ficava para trás rastro de destruição dos invasores, que não se importavam com essa destruição, desde que eles conseguissem levar a matéria-prima para comercializar e ter lucro na Europa.

Esse foi um dos motivos pelos quais os portugueses navegavam em busca de comércio. Navegavam por longos períodos em busca de especiarias e metais preciosos para comercializarem na Europa, ressaltando que o processo de ocupação do território brasileiro não se concretizou de imediato, acontecendo somente algumas décadas depois, sendo que os portugueses, a princípio, só se interessavam pelo comércio do Pau-Brasil como explicamos anteriormente já que era um produto de valioso comércio em Portugal por ter inúmeras atividade, a exemplo do tingimento de roupas.

No início, a Coroa portuguesa não se interessava pelas novas terras, pois logo não encontrou as especiarias desejadas. Assim sendo, enquanto a Coroa portuguesa não decidia ocupar o Brasil de forma definitiva, eles desfrutavam das riquezas naturais e continuavam com

o processo de troca com os povos indígenas. Conforme esclarece Carneiro da Cunha, “durante o primeiro meio século, os índios foram sobretudo parceiros comerciais dos europeus, trocando por foices, machados e facas o pau-brasil para tintura de tecidos e curiosidades exóticas como papagaios e macacos, em feitorias costeiras” (CUNHA, 2012, p. 18), nesse sentido, atraídos por ferramentas de metais que lhes davam vantagens nas atividades. Assim, os indígenas aceitavam e trocavam por macacos, papagaios, entre outros animais que também faziam parte do escambo, para os portugueses, essas ferramentas não tinham muito valor, mas para os indígenas tinham valores bastante expressivo, pois facilitava as suas atividades diárias. Por outro lado, Caio Prado Júnior (1969 p. 25). esclarece que:

É graças, aliás, à presença relativamente numerosa de tribos nativas no litoral brasileiro que foi possível dar à indústria um desenvolvimento apreciável. Só as tripulações dos navios que efetuavam o tráfico não dariam conta, a não ser de forma muito limitada, da árdua tarefa de cortar árvores de grande porte como o pau-brasil, que alcança um metro de diâmetro na base do tronco e 10 a 15 m de altura, transportá-las até a praia e daí às embarcações. Não foi difícil obter que os indígenas trabalhassem; miçangas, tecidos e peças de vestuário, mais raramente canivetes, facas e outros pequenos objetos os enchiam de satisfação; e em troca desta quinquilharia, de valor ínfimo para os traficantes, empregavam-se arduamente em servi-los. Para facilitar o serviço e apressar o trabalho, também se presenteavam os índios com ferramentas mais importantes e custosas: serras, machados.

A citação acima, apesar de ter em suas entrelinhas uma leitura eurocêntrica, deve ser interpretada sob a perspectiva do não europeu, pois os povos indígenas aceitavam o trabalho porque viam nas ferramentas algo novo, não era ingenuidade, mas sim um interesse também de obter algo para facilitar o seu dia a dia na floresta. No entanto, durante muito tempo, como vem ficando claro nesse trabalho, as atividades de exploração do Pau-Brasil foram monopólio da Coroa Portuguesa, os portugueses não foram os únicos que tinham relações comerciais com os povos indígenas, os franceses e os espanhóis, por exemplo, também chegavam ao litoral brasileiro e exerciam atividades do escambo com os povos nativos.

No século XVI, conforme explica Caio Prado Júnior (1969, p.25) “os espanhóis, embora tivessem concorrido com eles nas primeiras viagens de exploração, abandonaram o campo em respeito ao tratado de Tordesilhas (1494) e à bula papal que dividiria o mundo a se descobrir por uma linha imaginária entre as coroas portuguesas e espanholas”, assim, os indígenas tinham relações com eles e com os franceses, que desenvolveram também comércios com os nativos,

isso fez com que os portugueses tomassem a decisão de se apossar de forma definitiva do novo território. Nesse sentido, destacamos, pois, que os povos originários já estavam aqui, no entanto, com a disputa com os franceses, sentem-se pressionados e, para garantir o território, teriam que fixar moradia permanente, para isso acontecer, tinham que existir atividades que girassem o comércio com a finalidade de sustentar a Coroa portuguesa, devido aos interesses por outras nações. Ainda conforme Caio Prado Júnior:

No terceiro decênio do século XVI o rei de Portugal estará bem convencido que nem o seu direito sobre as terras brasileiras, fundado embora na soberania do papa, nem o sistema, até então seguido, de simples guarda-costas volantes, era suficiente para afugentar os franceses que cada vez mais tomam pé nas suas possessões americanas. Cogitará então defendê-las por processo mais amplo e seguro: a ocupação efetiva pelo povoamento e colonização (PRADO JÚNIOR, 1969, p. 26).

Para que isso desse certo, a Coroa portuguesa fixa, dessa vez, moradias e delega a colonização para os particulares, ou melhor, para a elite agrária. Ressaltamos que no primeiro momento de colonização, devido à extração excessiva do pau-Brasil, logo veio a escassez da madeira e, com isso, a moradia permanente, e nos séculos seguintes (séculos XVII e XVIII) o cultivo da cana-de-açúcar e a pecuárias que crescia muito no sertão do Nordeste do Brasil. Assim, existia a necessidade de mão de obra barata ou livre, cujos lusitanos não dispunham para tal atividade naquele momento, a não ser pela mão de obra indígena que resistia a tal atividade, um exemplo foi a Guerra dos Bárbaros (1683 - 1713), na qual os povos indígenas do Nordeste resistiam ao adentramento da colonização do sertão pelos bandeirantes e criadores de gado. Apesar de existirem diversas resistências, alguns grupos étnicos indígenas são escravizados e forçados a trabalhar como trabalhadores a serviço da riqueza latifundiária. Nesse sentido, a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p.23), esclarece que:

[...] as atitudes dos índios em relação aos colonizadores não se reduziram, absolutamente, à resistência armada, à fuga e à submissão passiva. Houve diversas formas de que Steve Stern chamou de resistência adaptativa, através das quais os índios encontram formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam.

Assim, os povos indígenas tentaram se adaptar aos portugueses, muitas vezes fazendo alianças por interesses próprios como forma de resistência. Os portugueses, em vários momentos, conseguiam fazer algumas alianças com alguns grupos indígenas, isso só era possível devido aos conflitos que sempre existiam entre esses povos. Sobre isso, Celestino de Almeida (2010, p. 35), diz:

As guerras intertribais que, segundo as descrições, ocorriam para dar continuidade aos ódios “ancestrais” já eram, quando descritas, fortemente influenciadas pelos estrangeiros que através delas obtinham os seus escravos e direta ou indiretamente as incentivavam. O impacto da presença europeia não se fez sentir apenas sobre as guerras. As relações entre os grupos, com certeza, também se alteraram com tantas novas ameaças (guerras, escravizações, epidemias) e atrações (instrumentos de ferro, armas de fogo, aliados poderosos).

Sabendo dos conflitos internos em relação aos indígenas, os portugueses, grosso modo, souberam fazer alianças com eles a fim de tirar vantagens, sobretudo nos combates contra outros indígenas para adentrar os territórios, sendo que muitos desses territórios eram ocupados por grupos indígenas, assim, muitas terras escolhidas pelos invasores para o cultivo da monocultura da cana-de-açúcar e a pecuária eram habitadas por etnias indígenas, sendo obrigados a se deslocarem cada vez mais para o interior. Essas regiões foram desocupadas na base de violência contra os povos originários que lutaram e resistiram, mas de alguma forma sempre saíam perdendo, quando não morriam ou eram capturados, perdiam os seus territórios, sendo obrigados a procurar moradias em outras regiões. Muitas vezes, os povos indígenas resistiam a esse deslocamento forçado pelos invasores que lhes roubavam as terras dos aldeamentos, como veremos no tópico a seguir.

2.1. Conflitos territoriais: a luta indígena pela posse da terra: um olhar para o caso Xokó-SE

Os conflitos territoriais ao longo do tempo foram sobretudo, pelos espaços ocupados pelas populações indígenas do Brasil. Como discutido no tópico acima, os povos originários sempre foram tidos como sujeitos que não tinham direito a nada, foram tratados pelos colonizadores como ingênuos. Isso porque, nas palavras do geógrafo Carlos Walter Porto-

Gonçalves (2017, p. 43) “o colonialismo não foi simplesmente uma configuração geopolítica por meio da qual o mundo se mundializou, mas do que isso, o colonialismo constituiu os estados territoriais moderno coloniais em todo lugar”, pois o projeto foi trazer a "civilização" para os povos que não tinham, ou seja, para os povos indígenas e a “nova sociedade” em formação.

No entanto, isso custou muito caro aos povos indígenas, pois ao longo dos séculos vimos os territórios originários devastados, mortes indígenas e sobretudo negação de identidades, essa última teve maior intensidade no século XIX, quando o país discutia uma identidade nacional, sendo que os povos indígenas ficaram vistos pela "sociedade" como não cidadãos de direitos, porém, os povos indígenas sempre resistiram ao processo colonial, muitas vezes foram até massacrados, como já comentamos, e nossas terras foram roubadas pelos colonizadores, as perseguições contra os povos indígenas, sobretudo com a finalidade de integrá-los à sociedade portuguesa, não foram tarefas fáceis, pois a resistência fazia parte do dia a dia dos povos originários, assim, o objetivo da sociedade colonial era tornar os indígenas “civilizados”, pois facilitaria dessa forma a expropriação das terras. A dita civilização seria apenas uma forma de contornar a realidade dos povos indígenas. Nesse contexto, o historiador Pedro Abelardo de Santana (2015, p. 9), explica que, no século XIX:

[...] após a independência, as autoridades atuaram com o ideal de homogeneizar a população, implantando uma política “assimilacionista” através da qual os índios das antigas e novas aldeias deveriam ser civilizados e incorporados ao Estado. A civilização seria alcançada por meio da catequese realizada pelos padres capuchinhos, os quais deveriam educar os índios e prepará-los para o trabalho.

Nessa perspectiva, esse processo de homogeneizar a população indígena deu margem para, de forma “legal”, no século XIX, principalmente para roubar as terras indígenas das aldeias, a princípio, o projeto como já dissemos anteriormente, visava civilizar os indígenas e, muitas vezes, era preciso agrupar vários povos e impedir que os mesmos tivessem direitos às suas terras, isso acontecia porque nos aldeamentos era comum dizer que os povos indígenas já não eram mais indígenas, sendo que já estavam misturados e civilizados com a população da época, assim, com essa ideia de mistura, não mais eram mais povos indígenas. Nesse contexto, negando-se as identidades indígenas, afastam-se os direitos sobre as terras dos aldeamentos e dão margem para futuros conflitos por esses territórios, como aconteceu com os Xokó de Porto da Folha, estado de Sergipe. Nesse contexto,

[...] diante da expansão territorial do Império [...], a Lei de Terras de 1850 (Lei n.º 601, de 18/09/1850), considerada pelos representantes governamentais como necessária para a legalização territorial do Brasil [...], regulamentada pelo Decreto 1.318, de 30/01/1854, o governo imperial considerava todas as terras devolutas, abertas para a colonização. [Essa] lei significou o esbulho das terras indígenas, uma vez que o Império incorporava aos Próprios Nacionais as terras dos Indígenas que viviam dispersos e confundidos com a massa da população civilizada. Após ter favorecido a presença de estranhos nos territórios das aldeias, no século anterior, o governo usou o duplo critério da presença de não indígenas e de uma aparente assimilação para usurpar as aldeias de suas terras. Dessa maneira, a Lei de Terras deu plena abertura para que o Estado brasileiro e os proprietários de terras solicitassem o confisco das terras dos indígenas assimilados. Assim, a partir dela, passaram a existir aquelas terras de domínio privado (a legitimar e revalidar) e as de domínio público (devolutas) (LIMA, 2019, p. 178).

Na verdade, o que aconteceu foi uma interpretação proposital sobre as terras dos aldeamentos, pois a legislação imperial considerava as terras indígenas (aldeamentos) como sendo terras devolutas, ou seja, do Estado, assim, na prática, o estado poderia arrendá-las e vendê-las a particulares, foi nesse contexto que os padres administradores dos aldeamentos começaram a colocar esses territórios em arrendamentos como aconteceu com o aldeamento São Pedro de Porto da Folha Xokó. Em 1888, o coronel João Fernandes Britto já estava com alguns lotes pertencentes ao povo Xokó gerando inúmeros conflitos territoriais com litígio até a década de 1970 do século XX.

Assim, essas terras, como condicionava a legislação portuguesa dos aldeamentos indígenas, eram por direito reservadas aos próprios indígenas e administradas pelos missionários mediante concessão de sesmarias, lei de 1700, assim, o Rei de Portugal ordena que se dê para os aldeamentos uma légua de terras em quadra para os indígenas viverem e tirarem os sustentos, como vimos, não foi isso que aconteceu. Nesse contexto, a professora Soraia Sales Dornelles (2017, p. 38), comenta que:

[os] resultado das ditas discussões, expressas na legislação mencionada, os direitos territoriais dos índios apareceram de maneira acanhada e evasiva. Sob a prescrição do artigo 12º da Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, o Governo incumbia-se da tarefa de demarcar as terras devolutas que julgasse necessárias à colonização dos indígenas. Dessa forma, a ampla ligação entre questões de mão de obra, colonização, terras e os índios pôde ser invisibilizada e diminuída. Para compreender como isso foi possível é preciso mencionar alguns aspectos anteriores à criação da Lei de Terras, bem como as discussões parlamentares que nela resultaram.

As discussões eram justamente as questões de direitos desses territórios, como já salientamos, os povos indígenas, após serem “civilizados”, deixariam de ser indígenas e logo perderiam as terras, assim, com as perdas dos seus direitos, a Lei de terras de 1850 intensificava ainda mais os prejuízos sofridos pelos indígenas, como se não bastasse, apropriam-se dos territórios e, assim, surgia a ideia de que já não existem mais indígenas. Portanto, a Lei de Terras tinha força para garantir a espoliação e integrar os indignados à “civilização”. Nessa perspectiva, conforme explica Avelar Araújo Santos Junior (2016, p. 124):

[...] entre outras disposições, a Lei de Terras determinava que as terras devolutas, ou “não ocupadas”, deveriam ser reconhecidas como terras públicas de propriedade do Estado, em última instância, passíveis de serem vendidas à particulares em leilão. As terras privadas deveriam ser adquiridas ou repassadas entre os proprietários particulares como objetos de compra e venda, isto é, como mercadoria, disponível para gerar a renda capitalista da terra.

Para o povo Xokó e outros povos indígenas do Nordeste, essa Lei acabou dando oportunidade de forma "legal" para os grandes latifundiários do sertão adentrarem aos territórios imemoriais. Em Sergipe, por exemplo, após a promulgação da Lei de Terras de 1850, o povo Xokó sofreu com as perdas das terras da Caiçara, passamos a viver uma escravidão no próprio território e, sobretudo, com a negação da identidade indígena Xokó. No entanto, lutamos para permanecer no território e recuperá-lo, visto que o território, conforme esclarece o geógrafo Rogerio Haesbaert, não é somente um “simples espaço ‘sob controle’, ‘de segurança física’, mas também como espaço de vivência e apropriação simbólica” (HAESBAERT, 2021, p. 139). Assumimos outra identidade temporariamente a de Caboclos da Caiçara (nome da terra indígena), mas não significou o fim da nossa verdadeira identidade Xokó, como podemos verificar no tópico seguinte, portanto, “o território também é construído em maior ou menor grau, dependendo do contexto geo-histórico a partir dessas relações sociais no campo das ideias e das representações (sobre o próprio território)” (HAESBAERT, 2021, p. 234).

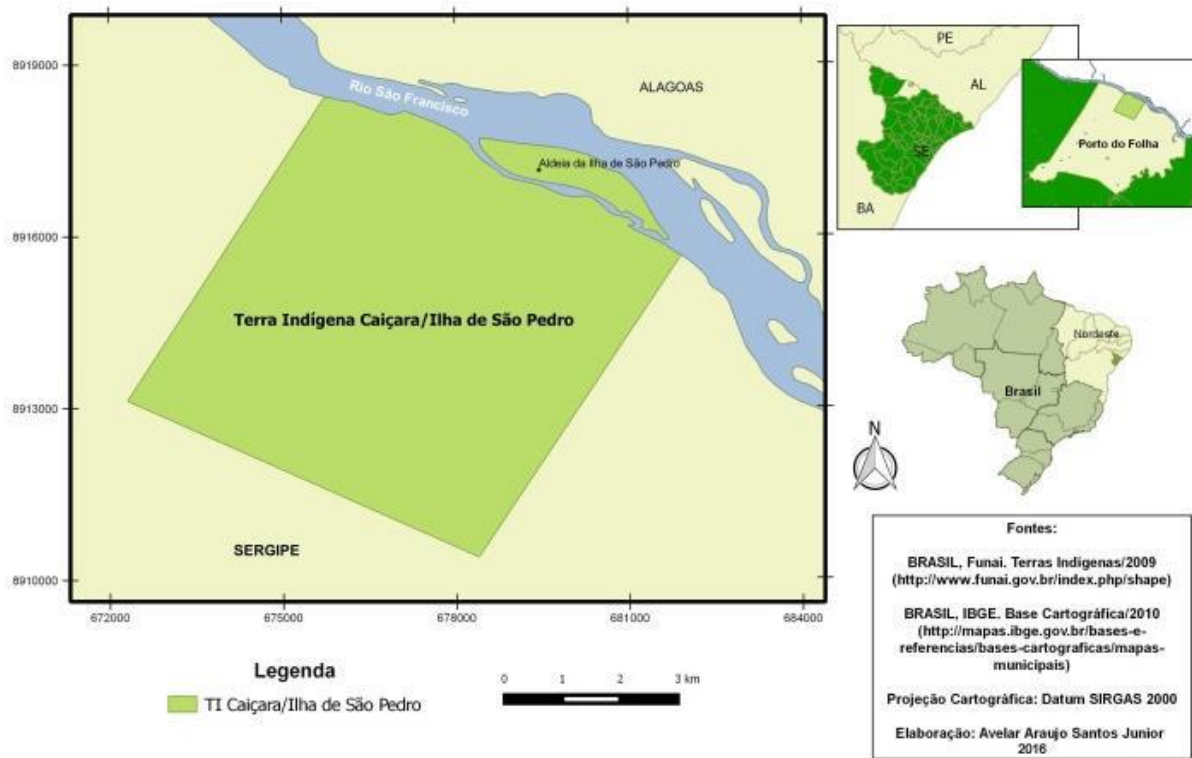
2.2. Síntese histórica e geográfica da Retomada Xokó em Porto da Folha, Sergipe

Após o final dos aldeamentos no século XIX e das políticas do Império brasileiro, tivemos, pois, esse contexto com as populações indígenas do Brasil, assim, a "Nova República" a partir dos anos de 1970 do século XX, com “a promulgação da Lei 6.001 em 1973, após Ditadura Civil-Militar (1964-1985) [e o] conhecido “Estatuto do Índio”, surgiu com objetivo de reger as relações do Estado e a sociedade brasileira com os indígenas” (SILVA; BENITES, 2023, p. 204). Além disso, conforme Edson Hely Silva e Flávio Benites,

[...] o “estatuto” se guiou por um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro de 1916, considerando os indígenas, “relativamente incapazes”, por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal. Para essa função foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi extinto em 1967 e no mesmo ano surgiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que perdura até os dias atuais. Essas instituições seriam indispensáveis para acompanhar os passos dos indígenas até que estivessem totalmente “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira.

Portanto, os povos indígenas eram considerados coadjuvantes pela História, no entanto, a luta Xokó provou o contrário, vejamos, por exemplo, o protagonismo mais visível a partir da década de 1970, assim, o início da retomada Xokó é de 1978, e aconteceu quando os Xokó cercaram a Ilha de São Pedro (cf.: Figura 1 e 2) antigo aldeamento localizada no município de Porto da Folha, Alto Sertão de Sergipe.

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro



Fonte: Avelar Araújo Santos Junior (2016)

Figura 2: Foto da Aldeia Indígena Xokó



Fonte: Yatan Lima dos Santos Apolonio (2020)

Essa retomada é consequência da política indigenista que vem se desdobrando desde o século XIX, sobretudo com o projeto de usurpação dos territórios implementado pela Lei de Terras de 1850, como já comentamos. No século XX, depois do movimento organizado pela população indígena do Brasil, a partir da década de 1970, grande parte da sociedade civil apoiaram as lutas das minorias, como, por exemplo, a Igreja Católica do sertão sergipano na figura de Dom José Brandão de Castro bispo de Propriá–SE e frei Enoque Salvador de Melo padre da paróquia de Porto da Folha–SE.

Nesse contexto, é a partir das redes de apoio que os Xokó buscam retomar as terras da Caiçara. Isso se deu, grosso modo, porque na década de 1970, a luta dos povos indígenas pelo reconhecimento dos direitos territoriais ganhou força com o surgimento de grandes movimentos indígenas e indigenista no Brasil, como as Organizações não Governamentais (ONGs), as academias e grandes parte de intelectuais que lançam sobretudo um olhar de consciência e de luta em defesa dos direitos e do protagonismo dos povos indígenas. Assim, conforme explica o indígena Gersem Baniwa (2007, p. 129):

[...] essa consciência de luta articulada nasceu de forma muito simples, a partir de reuniões e encontros de comunidades e povos, patrocinados, de início, por entidades de apoio à causa indígena, particularmente, de entidades da igreja e de alguns setores universitários. Os encontros propiciaram às diferentes comunidades indígenas perceberem que havia muitas outras comunidades e muitos outros parentes espalhados pelo Brasil afora, que enfrentavam

problemas semelhantes e que juntos poderiam ganhar força para buscar soluções conjuntas. Assim nasceu o movimento indígena brasileiro contemporâneo.

A partir dessas organizações, os povos indígenas formaram cada vez mais com os outros povos (apoio) com o propósito de rever os direitos negados desde a invasão europeia ao território nacional, dos quais se apoderaram não só da mão de obra, mas também da vida dos indígenas. No entanto, nesse momento de reafirmação da identidade étnica marcada pela década de 1970, a população indígena emerge de um profundo esquecimento étnico imposto forçadamente pela visão eurocêntrica e nessa perspectiva, intensificam-se as lutas a partir dos apoios das organizações, ficando, assim, mais visíveis ao leque de possibilidades que se abrem diante da causa indígena pelo Brasil afora. Sendo assim, uma vez que essa luta não se restringe apenas ao território ou apenas aos interesses materiais, entendemos que a terra para nós indígenas tem valores muito além do que se pode imaginar, como valores e saberes ancestrais. Contudo, o movimento indígena avança em prol dos direitos às suas terras e/ou territórios imemoriais, como os Xokó.

Nesse sentido, é importante salientar o que diz o parente Gersem Baniwa (2007, p. 130-131):

O grande desafio para o movimento indígena, portanto, é como lidar com toda essa diversidade em que precisam ser articuladas as perspectivas tradicionais e modernas dos povos indígenas e ainda como lidar com a diversidade de povos em diferentes níveis de contato, de histórias, de interesses e de projetos societários que orientam e dão sentido à própria luta e existência.

Nesse sentido, cada luta tinha sua particularidade. Os povos indígenas do Brasil diferem uns dos outros, têm uma cultura diversificada, isso deixa claro a particularidade da luta de retomada Xokó, que foi uma luta de reafirmação de identidade e, sobretudo, pelo território indígena Caiçara, assim, na luta pelo reconhecimento e reafirmação da identidade indígena, a década de 1970 marca um novo recomeço para os Xokó, pois conforme o parente e historiador Ivanilson Xokó “nos anos de 1970, o povo Xokó começa a repensar sua indianidade e, conjuntamente com a Igreja Católica e sociedade civil organizada, começam a reivindicar a

Caiçara/Ilha de São Pedro que estava em posse da família Brito” (XOKÓ SANTOS, I, 2020a, p.58).

A família Brito se apossou do território Xokó desde pelo menos o século XIX, ou seja, das terras da Caiçara, após a morte do Frei Doroteu de Loretto, essas terras ficaram sob o poder dessa família que a manteve em seu domínio até 1991 com a homologação da terra Caiçara. Assim, o “Decreto Presidencial nº 401, de 24 de dezembro de 1991, assinado pelo presidente Fernando Collor de Melo, rever esses direitos. Então, fica demarcada as terras tradicionais indígenas do povo Xokó como direitos imemoriais” (XOKÓ SANTOS, Y, 2021, p. 228).

Nessa perspectiva, como já salientamos, a regularização fundiária do território tradicional Xokó se deu pelo reconhecimento étnico através da sociedade civil e pelo Estado (FUNAI). O povo Xokó recebeu apoio das organizações que foram orientadas pela Diocese de Propriá–SE e pelo Sindicato dos Trabalhadores de Porto da Folha–SE. Ainda conforme Ivanilson Xokó “a história dos povos indígenas do Brasil ficou adormecida até a década de 1970, quando os indígenas formam um movimento social organizado com objetivos comuns” (XOKÓ SANTOS, 2020, I, p. 11). Ou seja, lutar pelos reconhecimentos identitários e seus territórios tradicionais. Nesse contexto, os Xokó de Sergipe buscam sobretudo parceiros de luta, como a Igreja, que tem papel fundamental na conquista das terras. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras ONGs, teve papel fundamental na luta de retomada Xokó.

Portanto, para Gersem Baniwa (2007, p. 136):

[...] a igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, institui em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário-CIMI. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tem um papel basicamente de assistência às necessidades básicas, já o CIMI tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas aos movimentos indígenas.

Assim, compreendemos que o CIMI teve papel fundamental para os indígenas na medida em que ajudou a desenvolver uma conscientização étnica e de militância nos povos indígenas, sobretudo do sertão de Sergipe, como os Xokó. Avelar Santos Junior contribui conosco lembrado que “o CIMI organizou na Ilha de São Pedro a 13ª Assembleia Indígena Nacional, evento que marcaria o início da participação dos Xokó nesses espaços de diálogo e

decisão” (SANTOS JUNIOR, 2016, p. 150). A 13ª Assembleia Indígena Nacional contribuiu bastante para que os Xokó, nesse intercâmbio de trocas de saberes e fortalecimento da luta se reafirmassem ainda mais como sendo Xokó da Ilha de São Pedro, Caiçara–SE. Outro apoio importante foi da Pastoral da Terra da Diocese de Propriá–SE, orientada pelo Bispo Dom José Brandão de Castro. Sendo assim, ainda conforme Avelar Santos Junior (2003, p.187):

[...] os índios passaram a agir de maneira mais politicamente organizada, ocupando de forma contundente a ilha. Foram influenciados por outros movimentos sociais, políticos e ideológicos, construindo uma nova conscientização referente à emergência identitária de seu arcabouço memorial e patrimonial. Firmaram alianças com diversos setores da sociedade, tais como, a ala progressista e libertária da Igreja Católica, o CIMI (Concelho Indigenista Missionário), Sindicatos e Federações de Trabalhadores Rurais, a Universidade Federal de Sergipe (professores e alunos).

No entanto, Avelar Santos Junior nos lembra que a retomada Xokó só foi possível devido as 22 famílias que “permaneceram na Caiçara a tolerar o regime dos coronéis, submetendo-se às relações de favores e de obediência, a trabalhos de baixo rendimento, e ao regime de 'meia' em diversas atividades, como na rizicultura, no cultivo de algodão, pesca e até na produção de cerâmica” (SANTOS JUNIOR, 2016, p. 134). Nesse contexto, algumas famílias se refugiam em Porto Real do Colégio, hoje os Kariri Xocó, deixando para trás as 22 famílias que retomaram a luta pela terra sagrada na década de 1970.

Após o cercamento da Ilha de São Pedro em 1978 - ato de re-existência que resultou num processo de intimações pelo Juiz de Porto da Folha, com intenções de favorecer a família Brito, que “se apropriou indevidamente do território do meu povo Xokó. Utilizou-se de bases legais de um projeto colonial com objetivo de silenciar, exterminar nós povos indígenas” (XOKÓ SANTOS, 2022, I, p. 8). Mesmo sendo intimidados, o povo não desistiu de lutar. Sendo assim, “apesar das intimidações, em 1979, os remanescentes Xokó decidiram transferir sua comunidade para a Ilha de São Pedro, em seus 96 hectares” (SANTOS JUNIOR, 2003, p.187). Por mais perseguidos e intimidados, o Xokó passa a ser reconhecido oficialmente pela FUNAI, garantindo o direito às suas terras da Caiçara e da Ilha de São Pedro em 1991. Assim diz o Decreto n.º 401, de 24 de dezembro de 1991, sobre a homologação e demarcação administrativa da Terra Indígena Ilha de São Pedro/Caiçara, no Estado de Sergipe:

Art. 1º Fica homologada, para os efeitos do artigo 231 da Constituição Federal, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, da área indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, localizada no Município de Porto da Folha, Estado de Sergipe caracterizada como de ocupação tradicional e permanente do grupo indígena Xocó, com superfície de 4.316,7768ha (Quatro mil, trezentos e dezesseis hectares, setenta e sete ares e sessenta e oito centiares) e perímetro de 35.529,93 metros (trinta e cinco mil, quinhentos e vinte e nove metros e noventa e três centímetros) (BRASIL, DECRETO Nº 401, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1991).

Portanto, logo depois da homologação da terra indígena Xokó em 1991, pelo governo federal, ficou mais evidente a retomada dos traços culturais Xokó, como por exemplo, o Toré e Ouricuri que atualmente estão cada vez mais fortes em nossa cultura, a ponto de todos os anos celebrarmos uma festa em homenagem a nossa luta, no dia 9 de setembro. Porém, a homologação da terra significa o nosso reconhecimento enquanto Xokó, mas não toda a reparação do Estado para conosco. Ou seja, não significou o reconhecimento de todos os direitos, como escola, saúde, etc. Essa é outra luta que se concretizou após a década de 1990 e posterior à Constituição Federal de 1988. É o que será discutido no capítulo 3.

3. CAPÍTULO 3 - OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo está dividido em duas partes, sendo que no primeiro momento será abordado o processo da educação escolar indígena no Brasil. Esse processo remonta ao período de colonização onde tudo era imposto pela coroa portuguesa, inclusive a educação indígena. Nesse contexto, a educação também fez parte desse momento de colonização, nesse ponto a educação acontece de forma repressiva conforme os moldes europeus. No segundo momento, concentraremos nossa análise na luta pela educação escolar indígena executada pelo povo Xokó.

Vimos de um processo de colonização imposta pelo invasor do qual deixa marcas profundas até os dias de hoje. Com as perseguições dos indígenas, escravizações e massacres. Como se não bastasse matar, escravizar, aldear, tinham também que destruir nossos costumes, suas crenças, habitats, culturas e suas línguas. Era preciso tirar, não só a vida dos indígenas, mas apaga-los da terra das piores maneiras possíveis. A escolarização dos indígenas no período colonial também contribuiu bastante para acabar com a vida dos povos originários através do etnocídio¹. Conforme explica Neto e Maciel (2008, p. 174):

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.

A educação indígena, nesse período colonial, busca principalmente integrar uma educação repressiva e imposta conforme os modelos europeus, para que os nativos possam ser integrados na colônia com o intuito de servirem como mão de obra. De acordo com Fávero (2000, p. 88):

¹ Etnocídio, é um termo que está associado ao extermínio das características culturais de um povo, indica a destruição de heranças ancestrais e culturais.

A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a "empresa" exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios.

De acordo com esse contexto, a escola foi um dos instrumentos que mais contribuiu para a assimilação dos indígenas com a população nacional, haja vista que a escolarização impusera aos nativos os costumes europeus e proibindo os próprios de exercerem seus próprios costumes.

Vistos como povos inferiores, pois suas línguas não conheciam um sistema de escrita alfabética, ou seja, eram línguas ágrafas, os indígenas foram submetidos a instrução em uma instituição até então desconhecida por eles, a escola. Mas o que havia por trás da civilização e da instrução escolar era a formação de mão de obra para trabalhos braçais que precisavam ser desempenhados inicialmente no Brasil colônia (QUARESMA, 2013, p.237).

Aos interesses da colonização, as políticas de aldeamentos tinham como base integrar os indígenas a serem catequizados e educados conforme a Coroa portuguesa, isso porque os indígenas eram tidos como incivilizados, selvagens, sendo assim os aldeamentos surgiram apenas com a finalidade de agrupar, catequizar, educar e principalmente para servir de mão de obra nas lavouras conforme os portugueses desejassem, e prepara-los também para compor as forças de combate. Um dos principais métodos utilizados na época foi a escolarização, essa veio como um instrumento condutor para o etnocídio, conforme explica Freire (2013, p.15):

A escolarização foi a principal chave para a assimilação desses povos, porém, essa assimilação provocou um tipo de etnocídio, já que se almejava ter indivíduos semelhantes culturalmente ao restante da sociedade colonial. Esse pensamento em relação aos povos indígenas persistiu desde esse período colonial, passando pelo império e pela república, e ainda hoje podemos notar que tal pensamento ainda existe em nossa sociedade. O diferente e o desconhecido, por mais que não sejam tão mais desconhecidos ainda causam medo e repulsa.

Nesse sentido, tratava-se da assimilação imposta aos indígenas, pois estes tinham seus hábitos de vida e costumes próprios, viviam independentes de quaisquer recursos portugueses, de acordo com seu próprio modo de vida. Assim, o etnocídio é resultado dessa assimilação, aculturação desses povos. Conforme explica Freire (2013, p.15), a escolarização indígena atrelada ao sistema tutelar é caracterizada por um tipo de “adestramento cultural”, esse adestramento contribuiu de maneira negativa, pois tinha como caráter usurpar as terras dos povos originários, tendo como objetivo a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. Porém, para compreendermos melhor como se deu essa assimilação, é preciso sabermos como a Igreja foi a principal responsável pela escolarização indígena, cujo resultado foi o etnocídio. Assim, portanto Freire (2013, p.16) argumenta:

Criada em 1534 pelo espanhol Ignácio de Loyola e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540, a Companhia de Jesus serviu, em seu primeiro momento, para combater as heresias aos olhos da Igreja, como foi o caso do protestantismo, entre outros. Porém, no período das grandes navegações, essa companhia assumiu outro papel. Ela fazia a catequese daqueles que não eram hereges, mas apenas desconheciam a fé cristã. Aos olhos da Igreja, a escolha dos jesuítas se justificava pelas qualidades pessoais desses missionários, como a castidade e voto de pobreza, a disciplina pelo castigo físico, entre outros. Com essa ideologia, eles propunham disseminar a fé católica pelo mundo.

Desse ponto de vista, fica claro que toda e qualquer sociedade que se opusera contra a Igreja tinha os missionários como seus inimigos, dos quais fariam de tudo, conforme suas ideologias, para converter os não católicos à fé cristã. Foi o que aconteceu no Brasil quando os jesuítas aqui chegaram, usando a escolarização como uma das principais ferramentas para controlar os indígenas afastando-os de suas origens. De acordo com Freire (2013, p.16) a escola para os índios no Brasil se estruturou a partir de 1549, quando chegaram ao território brasileiro as primeiras missões jesuítas, chefiadas pelo padre Manuel da Nóbrega. Os missionários jesuítas, para ter sucesso na educação indígena, implantam também ao mesmo tempo que escolariza a catequese assegurando que um favoreça ao outro. “A função das escolas jesuítas era fazer com que os indígenas se distanciassem de suas culturas, adotando os costumes e os modos de vida dos europeus” (FREIRE, 2013, p.16).

Nesse contexto, foi preciso aprender as línguas e costumes dos povos originários, uma vez que facilita o contato e o controle dos indígenas. Tudo isso serviu como um apoio para

ganhar a confiança dos nativos, sendo que, quando as escolas eram implantadas nas aldeias, as coisas mudavam de figura, as línguas nativas, os costumes, crenças e os hábitos dos indígenas, ~~agora~~ eram excluídos da educação ~~escolar~~ indígena, com a finalidade de fazer desaparecer a cultura e toda crença dos povos originários.

(...) a coroa portuguesa via nos aldeamentos uma forma de integrar os índios na sociedade colonial, além de torna-los seus súditos e aliados para garantir a segurança dos colonos contra as ameaças de índios hostis e estrangeiros, além disso, os aldeamentos asseguravam a mão de obra necessária para quaisquer atividades dos colonos e jesuítas. No entanto, os missionários jesuítas se dedicavam em catequizar os indígenas e exterminar as práticas culturais indígenas, os quais era consideradas uns vícios diabólicos, para isso, estabeleceram métodos educacionais de ensino (LIMA, 2021, p. 16).

Como a Coroa portuguesa precisava da mão de obra escrava dos indígenas e os jesuítas passaram a ser um incômodo, pois os interesses da Igreja eram aumentar seus súditos, isso era um problema para a Coroa, sendo assim os jesuítas foram expulsos e a Coroa portuguesa mudou os métodos de ensino na sala de aula. Conforme explica Freire (2013, p. 19) “com a expulsão dos jesuítas do Brasil, os aldeamentos foram elevados à categoria de vila, criando assim um regime de Diretório - representado por um diretor nomeado pela Coroa”. Mesmo com o regime de Diretório, as línguas indígenas continuam sendo proibidas, forçando-os a falar a língua portuguesa.

Com a catequização e escolarização, e com o novo método de Diretório, os indígenas aldeados são submetidos aos trabalhos compulsórios, tendo que servir de soldados da Coroa portuguesa, pois a obediência se fazia necessária, eram forçados a colaborar com a violência e escravidão de outros indígenas considerados hostis, ou seja, aqueles que se opuseram ao regime colonial forma violentamente escravizados. O objetivo da escolarização dos indígenas era fazer com que os mesmos se distanciassem do seu modo de vida, de seus costumes e crenças e, conseqüentemente, adotasse os costumes de vida dos europeus.

3.1 As lutas pela educação escolar indígena no Brasil

A escola sempre deformou a cultura e saberes indígenas desde a invasão portuguesa com o processo de colonização. A escolarização era justamente voltada para uma cultura eurocêntrica cujo objetivo era transformar o índio em não indígena, impondo a estes um modo de vida que não os pertencia. É a partir da década de 1970, que com o surgimento dos movimentos indígenas e indigenistas, é possível perceber os discursos sobre a educação escolar indígena no Brasil. Segundo Freire (2013, p.31-32):

A partir dos anos de 1960, estimulada pela II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín (1968) e pelo Concílio de Vaticano II (1962-1965) realizado em Roma, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas. Essa mudança levou a criação, em 1972, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O CIMI começou a realizar assembleias indígenas possibilitando a articulação entre diferentes povos e o surgimento das primeiras lutas pela garantia do direito à diversidade cultural.

É nesse contexto que podemos perceber o início das lutas para uma educação escolar indígena, através de organizações dos povos originários juntamente com o CIMI e outras organizações. Sendo assim, através desses movimentos que os povos indígenas passam a reivindicar de maneira mais ampla pelos reconhecimentos dos seus direitos. Conforme explica Colares (s/d, p. 5):

No final da década de 1980, surgem as primeiras organizações de professores indígenas em diversas regiões do Brasil, com a intenção de discutir a implantação de uma política nacional específica para a Educação Escolar indígena na perspectiva da melhoria da qualidade da educação diferenciada para os povos indígenas. Em busca de alternativas viáveis que solucionassem os problemas, foram organizados os primeiros encontros regionais de professores com um caráter de intercâmbio cultural, troca de experiências para sistematização dos primeiros documentos que permitiram refletir sobre o assunto. Assim, deu-se início ao processo de discussão sobre a educação escolar diferenciada por meio dos Encontros De Professores Indígenas ou Encontros De Educação Escolar Indígena.

Nessa perspectiva, a educação escolar indígena ganha mais força e de forma ainda acanhada um certo ponto de visibilidade, esse caminho para conseguir o ensino diferenciado

nas comunidades indígenas é até hoje motivo de muita luta. Na educação a luta permanece até os dias atuais. De acordo com Soares et al (s/d, p. 132) “a escola indígena hoje tem seu currículo imposto historicamente e é um dos campos de educação mais politizados pelo poder na busca dos direitos que nem sempre são atendidos, revistos e repensado”, é incompreensível ter que encarar essa problemática que de fato não era para existir na atualidade. Conforme Soares et al (s/d, p. 132) “[...] um dos desafios das escolas indígenas é exercer seus direitos e efetivar na prática um currículo diversificado que atenda a educação escolar indígena com políticas públicas educacionais, pensando também na formação dos professores indígenas”.

Assim, entendemos que é preciso uma visão diferenciada que possa enxergar as lutas indígenas pelos seus direitos, governando com justiça para poder integrar uma educação diferenciada para os povos indígenas. No entanto, para nós indígenas, já sabemos o quanto são difícil e dolorosas as lutas, principalmente quando se luta contra um sistema opressor. Ainda com os pensamentos de Soares et al (s/d, p. 132):

Logo, a educação escolar indígena não se apresentava norteadas por uma concepção pedagógica exclusiva, diferentes concepções perpassaram ao longo da história de luta desde que os índios tiveram acesso à escolarização e depois uma educação escolar formal que assegurassem de fato os seus direitos. O que se percebe é a educação escolar indígena perpassando pelo tradicionalismo e o tecnicismo já que anteriormente a década de 70 os índios foram impostos a aprender apenas o que lhe ensinavam e as escolas técnicas apareciam no cenário ainda no século XX com o objetivo de formar mão de obra.

De acordo com Soares et al (s/d) a educação escolar dos povos originários passou por grandes mudanças, tanto no que se refere à influência de órgão e entidades, como através de conquistas dos movimentos em busca dos direitos coletivos desses povos. Nesse contexto, Soares et al (s/d) explica que, nos anos de 1970, nascem os movimentos indígenas apoiados na Constituição de 1988, tendo como propósito lutar por uma educação escolar indígena, que propõe uma educação diferenciada, respeitando a diversidade de cada povo. No entanto, a conquista pela educação escolar não se tornou de fato no que se busca alcançar, sendo que no início essa educação implantada nas comunidades não era indígena, e sim como um cumprimento desses direitos à educação, é a partir dos anos de 1970 que podemos observar alguns avanços na educação escolar indígena. De acordo com Medeiros (2018, p. 13-14):

Em 1991, as escolas indígenas, até então vinculada à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o âmbito do Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do movimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução dos processos educacionais. Criou-se um novo paradigma de escola indígena, pensada como *comunitária, bilingue, intercultural, específica e diferenciada*. Este modelo foi concebido com o objetivo de assegurar aos povos indígenas autonomia quanto à gestão de suas escolas, em que a participação direta da comunidade permita que cada grupo possa adequar o cotidiano escolar a seu modo de vida. Também foi pensada para ser bilíngue e intercultural, para que as línguas e as culturas nacional e indígena possam circular de modo simétrico, fortalecendo e valorizando os povos indígenas.

Nesse cenário, Quaresma e Ferreira (2013, p. 242) explicam que “Essa educação escolar implantada no seio das comunidades indígenas, a princípio, não era propriamente indígena, mas para indígena”. Seguindo nesse contexto, essa educação escolar que deveria ser diferenciada voltada para cada comunidade, se apresenta simplesmente como uma educação não indígena, de certo não atendia aos interesses dessas comunidades. Para tanto uma educação escolar diferenciada, uma vez implantada como modalidade de ensino nas comunidades indígenas, tem como características ser: comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Como podemos observar nesse documento do INEPE (2007, p. 18-19):

No Censo Escolar Indígena de 1999, as escolas foram indagadas a respeito da utilização de aspectos da cultura indígena no currículo escolar. Verificou-se que mais da metade, 54% do total, respondeu afirmativamente, havendo diferenças significativas entre as regiões geográficas. Enquanto na Região Centro-Oeste 75,2% informaram que a cultura indígena faz parte do currículo, no Nordeste esse índice cai para 22,3% do total das escolas. O mesmo ocorre em relação aos Estados. No que se refere ao uso de materiais didáticos específicos, o percentual de escolas indígenas que contam com esse tipo de material é menor. Apenas um terço das escolas indígenas do País, 30,5%, utilizam material didático específico. E as diferenças entre as regiões e os Estados se acentuam ainda mais: enquanto na Região Sul, por exemplo, 51,7% das escolas contam com esse tipo de material, na Região Nordeste essas escolas correspondem a apenas 3,5%.

Assim, entendemos que a educação escolar indígena sempre foi vista como um grande desafio para os povos originários, sendo que a luta por uma educação específica, diferenciada e de qualidade busca valorizar a cultura indígena. Esse ensino diferenciado tende desenvolver mediante anseios de cada povo, com suas culturas e realidades distintas, para que os povos indígenas possam ter autonomia para participar ativamente de todo o processo educativo. Segundo Quaresma e Ferreira (2013) a respeito da educação escolar indígena, a escola foi projetada para os povos originários respeitando as características encontrada em cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. Partindo dessa premissa, garante-se que os saberes, culturas e tradições de cada povo originário sejam respeitados tanto dentro como fora das escolas. Dessa forma, seria estabelecida uma relação entre os saberes apreendidos no âmbito escolar formal e os saberes socialmente adquiridos especificamente por cada povo em cada comunidade indígena. Vejamos o que diz Salache et al (s/d, p. 11):

A Constituição Federal nos seus artigos 210, 215 e 231, estão assegurados o direito dos povos, a uma educação escolar diferenciada e intercultural. A partir dessa estrutura legal, foi viabilizada a elaboração das Diretrizes Nacionais para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o intuito de não desestruturar sociolinguisticamente os índios e sua cultura. Para tanto, é necessário que o Estado invista na criação e funcionamento de escolas indígenas com currículos, calendários e organização própria, para que os indígenas não percam a sua identidade sociocultural e linguística, para atender às demandas escolares condizentes a realidade desses povos e nesse sentido.

Conforme menciona Salache et al (s/d) é dever do estado o comprometimento na criação de escolas com o ensino voltado a atender às demandas de cada povo, buscando inserir nas escolas, currículos e calendários próprios de cada comunidade indígena, de forma a valorizar e preservar a identidade sociocultural e linguística. No entanto, há uma luta para que esses direitos constitucionais saiam do papel e passem a ser concretizado de fato.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados (MEC/SEF, 1998, p. 11).

No que diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, afirmando que há um avanço significativo nas escolas das comunidades, tendendo assegurar que há desenvolvimento nesse quadro de ensino e que atende os interesses dessas populações. Conforme explica Coelho (2021) quando se refere ao texto do RCNEI/1998, explanando que por mais que esse texto tenha ultrapassado 20 anos ainda podemos observar que as adequações práticas não são visíveis nessas escolas. Contudo, esses avanços significativos, no entanto, são bastante lentos, sendo que são poucas comunidades indígenas a exercerem uma educação escolar diferenciada, sendo assim, não é apropriado a firmar se realmente exista esse ensino de fato, como percebemos, esse processo é bastante lento e falho. É compreensível salientar que a realidade das comunidades indígenas é distinta, mas as lutas são quase sempre pela mesma causa, e diversos povos tem a mesma necessidade no âmbito da educação escolar indígena.

Assim diz o documento...

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas está dividido em duas partes. A primeira — *Para Começo de Conversa* — reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos", conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. Seus destinatários principais são aqueles agentes que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e demais órgãos afins e que, só muito recentemente, se viram ligados à execução da política educacional formulada para as escolas indígenas. Esta parte do RCNE/Indígena apresenta o denominador comum, o marco geral presente nas várias situações escolares indígenas. Disso decorre o caráter abrangente de seu conteúdo. Ao apontar para questões comuns a todos os professores e escolas, entretanto, reconhecesse e incentiva-se a construção de programações curriculares distintas, feitas a partir de projetos históricos e étnicos específicos. (MEC/SEF, 1998, p. 14).

É perceptível que existe um distanciamento no que mostra as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena e a real situação das escolas nas áreas dos povos originários. Tal situação ocorre especialmente porque o cumprimento da legislação fica à mercê da vontade política, cabendo à comunidade indígena reivindicar os seus direitos, fazendo com que a escola diferenciada não fique apenas no papel, mas aconteça de fato. Sendo assim, conforme Coelho (2021) quando enfatiza que existe uma preocupação constante sobre o papel da escola dentro da comunidade indígena, é notório essa preocupação, devido que não se pode simplesmente incorporar uma educação escolar numa determinada comunidade sem que haja uma análise

tanto sobre a influência que ela pode exercer, quanto as consequências que os saberes da cultura dominante possam provocar na vida dos povos originários. Por isso é importante que se faça necessária a presença e participação dessas comunidades nos processos educativos. O envolvimento do povo originário no processo escolar é essencial para a afirmação e desenvolvimento de uma escola diferenciada e intercultural. Conforme diz Nascimento (2006, p.66):

Na trajetória de afirmação dos grupos indígenas, o conhecimento dos direitos sociais que pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos projetos societários desses indivíduos e tornada bandeira na organização de seus movimentos políticos. [...]Busca-se, com isso, alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, fazendo valer as necessidades, desejos e interesses de suas comunidades. Assim, a luta pela escola diferenciada é interpretada como um dos caminhos que leva ao desenvolvimento de uma consciência crítica-reflexiva.

Nesse ponto de vista, os povos indígenas passam a assumir papéis fundamentais diante do exposto, devido que os conhecimentos vividos por estes através de suas culturas, onde muitas vezes não são valorizados e nem respeitados por muitos professores não indígenas. Nessa visão de ensino diferenciado, a própria comunidade passa a ser protagonista de sua educação escolar. A partir da formação e participação dos professores indígenas juntos à comunidade é possível desenvolver estratégias curriculares específicas e diferenciadas. Ainda com as contribuições de Nascimento (2006, p.66-67):

[...] vemos, desse modo, ser referenciado mais uma vez o sentido da unidade pela diferença, quando é atribuída à escola diferenciada a imagem do espaço privilegiado para a aprendizagem e discussão dos direitos singulares dos índios. Observamos que, no delineamento desses sentidos, vai se revelando uma imagem da escola diferenciada conforme as diretrizes de uma perspectiva de educação escolar dos índios. Além das questões ligadas à conquista dos direitos sociais, um modelo de escola orientado por perspectiva pode ser definido como o esforço, realizado por esses grupos de étnicos, visando a sua constituição como sujeitos/atores/autores no processo de criação e gestão de práticas pedagógicas específicas.

A educação escolar indígena sempre fomentou um olhar mais apurado, observador, que buscasse desenvolver uma educação diferenciada. Sendo assim, de acordo Baniwa, (2010) é preciso que haja mais políticas públicas voltadas para as aldeias, para que possa possibilitar a esses povos indígenas processos de discussão, formulação e execução de políticas e ações dirigidas às essas comunidades, no entanto, a política educacional brasileira, mais conservadora por sua própria história, tem seguido um ritmo bastante lento nessa inclusão dos povos originários. Dessa forma, integrar uma inclusão dos povos indígenas nos processos de discussão, seja na área de ensino intercultural ou administrativa da sociedade brasileira, é algo ainda distante da realidade. De acordo com Gersem Baniwa (2010, p. 37-38):

A educação escolar indígena não tem nenhuma tradição em controle social efetivo. É importante destacar que isso ocorre não apenas com a educação escolar indígena, mas com toda a educação brasileira. Não se tem informação, na história brasileira, de experiências com instrumentos de controle social amplos, representativos e deliberativos no seu sentido pleno. Na educação brasileira, o que existe são os conselhos normativos, cuja função é normatizar, dirimir dúvidas e conflitos de interpretação das leis existentes, sem o caráter formulativo e avaliativo, com pouca autonomia de funcionamento e de decisão. Este é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, todos órgãos normativos dos três sistemas de ensino. No caso do CNE, suas deliberações só se transformam em resoluções válidas após homologação do Ministro. Tanto o Conselho Nacional, quanto os conselhos estaduais e municipais de educação não têm a função de planejar, acompanhar, avaliar, fiscalizar, manifestar seu posicionamento político, sugerir políticas [públicas].

Seguindo com o pensamento de Baniwa, podemos dizer que as políticas educacionais tanto para a educação escolar indígena quanto para a educação nacional, não seguem os padrões para atender à sociedade brasileira, nem tampouco atende as necessidades indígenas, haja vista que se compararmos com as políticas de saúde, vemos que nos últimos anos foram feitas sete conferências nacionais de saúde e quatro conferências nacionais de saúde indígena, enquanto na área de educação só uma conferência foi realizada em 1992, e para a educação indígena uma conferência nacional. “Hoje existe uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, apenas com função consultiva, assim mesmo reduzida na sua função e poder de tomada de decisões, além de ser composta apenas por indígenas, sem os órgãos gestores das políticas de educação escolar indígena” (BANIWA, 2010, p. 38). Com isso, percebe-se a fragilidade que se encontra a educação escolar indígena no Brasil, uma vez que essa educação sempre demonstrou

características eurocêntricas e que por sua vez sempre atendeu às necessidades da elite dominante. Sendo assim, a educação escolar indígena segue o conservadorismo da educação escolar nacional, controlada por essa elite que comanda o estado. Ainda conforme o parente Gersem Baniwa (2010, p. 38):

A partir dessa realidade histórica, se poderia perguntar quais as razões que levaram à diferenciação tão contundente dos processos e ritmos. Do nosso ponto de vista, no caso da educação escolar indígena, as razões devem ser diversas, mas uma merece destaque. Diz respeito ao fato de que a educação escolar sempre esteve no domínio e interesse restrito das elites dominantes do país, que sempre resistem às mudanças políticas e processuais, que podem significar redução ou perda de seus privilégios sociais, econômicos, acadêmicos e políticos, como se verifica hoje no campo do debate sobre as políticas de ações afirmativas.

Como lutar contra esse sistema implantado desde a época da invasão e que desde então foi sempre a elite dominante juntamente com o Estado que decidiram o rumo que guia a educação escolar nacional e a educação escolar indígena? De fato, não é uma simples luta que provocará mudanças repentinas, mas com sabedoria e mobilização dos povos indígenas junto com organizações que lutam a favor dos direitos indígenas, a curto prazo podemos dizer que é muito difícil, mas a longo prazo é possível conseguir conquistar nossos direitos.

Conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002, salienta que:

Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais (OIT, 2002, p. 35).

Nesse contexto, a educação indígena diferenciada e de qualidade é garantida ainda pela convenção 169. No entanto, os entraves encontrados pelas organizações indígenas e indigenistas em prol de uma educação escolar indígena diferenciada é resultado da falta de políticas públicas que encarem essa situação como prioridade para os povos indígenas. Ainda

que a educação indígena diferenciada seja garantida por lei, faltam meios políticos que possam fazer valer os direitos constitucionais.

3.2 A situação da educação escolar indígena da Etnia Xokó

A Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, situada na comunidade Indígena Xokó do município de Porto da Folha de Sergipe, a princípio funcionava entre o período de 1983 a 1996 como uma escola não oficial, ou seja, não era reconhecida pelo Estado, nesse caso, o ensino era transmitido por indígenas não formadas.

José Apolônio dos Santos, (Cacique nesse período) junto com a comunidade Xokó, reivindicaram ao governador do Estado, Albano do Prado Pimentel Franco, que por sua vez assina o decreto de nº 15.903 de 31 de maio de 1996, criando a Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro (cf.: Figura 3).

Figura 3: foto da antiga escola da comunidade Xokó



Fonte: Yatan Lima dos Santos Apolonio (2024)

No ano de 2002 é construído um prédio o qual funcionava como anexo da escola, posteriormente a escola migrou para este novo prédio. Mantida pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, a Escola Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro oferta atualmente o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino.

Para tanto, a educação infantil é mantida pelo município, uma vez que o estado não oferta a mesma, porém ainda não existe um corpo físico que atenda tal nível da educação, ou seja, não há na comunidade uma escola da rede municipal, no entanto, os alunos que ingressam na educação infantil, da etnia local, são matriculados na Escola Municipal Profª Estela Rodrigues Lima De Sá, do povoado Niterói do município de Porto da Folha/Sergipe. Todavia, vale ressaltar que, com as articulações da comunidade juntamente ao estado e município, foi possível inserir a educação infantil na Escola Xokó, essa última por sua vez pertence a rede estadual (cf.: Figura 4).

Figura 4: foto da atual escola Xokó



Fonte: Ynurai Apolonio Rosa (2024)

Entre os anos de 2018 e 2019 a escola passou por uma reforma e ampliação, sendo necessário destacar que todos os compartimentos da referida escola se encontram em boas condições e todas as salas são climatizadas, o que ocasionou em melhorias para o ambiente educacional, proporcionando maior desenvolvimento no ensino e aprendizagem Xokó. (cf.: Figura 5).

Figura 5: foto da escola Xokó tirada de uma torre telefônica



Fonte: Yatan Lima dos Santos Apolonio (2020)

Assim, a estrutura atual da escola conta com seis salas de aulas, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada com materiais que atendem aos estudantes com deficiência, uma sala de leitura, uma sala dos professores, um laboratório de informática com computadores instalados, uma secretaria, sete banheiros funcionando, sendo que dois deles são para os funcionários da escola e dois para Pessoas com Deficiências (PcD) e os demais para os alunos. Há quatro almoxarifados, uma cozinha que comporta fogões industriais, pia, mesa, geladeiras e frizer, dois depósitos de merenda, um refeitório com mesas e cadeiras, um pátio e uma quadra poliesportiva construída no ano de 2023. A equipe diretiva da escola tem à frente profissionais indígenas Xokó, como é o caso da diretora, coordenadora e secretária, todas são do quadro efetivo do estado. Quanto ao corpo docente, atualmente é formado por 15 professores atuando em sala de aula, dos quais oito são indígenas da etnia local e sete não indígenas que vêm do município e cidades vizinhas, inclusive de outro estado, como por exemplo, há dois professores do estado de Alagoas.

No que diz respeito à escolaridade dos docentes, todos possuem nível superior completo para atender uma demanda de 84 alunos distribuídos do 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. Os demais funcionários são compostos por quatro Executores de Serviços Básicos, cinco vigilantes. No momento não possui merendeira, no entanto, a própria direção da escola em consenso com funcionário de outro setor atribui, provisoriamente, a função de merendeira para que os alunos não fiquem sem merenda, quanto a isso, é preciso

destacar que a carência de merendeira escolar foi comunicado ao estado pela direção da escola, essa por sua vez, aguarda o profissional da área para executar tal função.

A escola conta ainda com três profissionais de Apoio Escolar I, que exercem atividades relacionadas com a alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, e Apoio Escolar II, esse é exercido por um professor cuja responsabilidade é fazer a mediação pedagógica para estudantes com algum tipo de deficiência dentro das salas de ensino regular. Atualmente a referida unidade de ensino tem uma aluna com deficiência.

Por outro lado, no âmbito das lutas pelos direitos dos povos originários, se busca nas escolas das comunidades desenvolver o ensino diferenciado conforme cada povo apresente suas necessidades. Contudo se houve avanço na área da educação escolar indígena da comunidade Xokó, não significa que o ensino esteja atendendo as demandas desse povo, no que diz respeito ao ensino diferenciado, pois há grandes desafios que precisam ser alcançados. Ainda que avancemos na educação escolar, podemos dizer que há um longo caminho a ser percorrido, levando em consideração que lutamos hoje por um ensino diferenciado e de qualidade. Conforme explica Oliveira (2022, p. 202):

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.

De acordo com Valeria Oliveira, é preciso que haja a inserção na educação escolar, a qual possibilitará aos povos originários não só reafirmar sua cultura, mas também poder exercer funções na sociedade brasileira, pois a educação escolar na Aldeia Xokó passou por grandes transformações. Sendo assim, os indígenas Xokó José Apolônio dos Santos, Edilene Lima dos Santos, entre outros membros da comunidade costumavam falar sobre como era o ensino na época deles, onde os mesmos tinham como professora uma anciã da aldeia que não possuía formação de nível superior nem mesmo médio, mesmo assim conseguiu ensinar quase que toda a comunidade a ler e escrever.

Mesmo com muitas dificuldades e não se utilizando de recursos didáticos, Tia Enói, indígena Xokó, como era conhecida na comunidade, ministrava as suas aulas na sala de sua própria casa (na época essas casas eram construídas com madeira, cipó e barro, casa de barro)

ou embaixo de uma árvore (Tamarineira). Tia Enói era louceira, ou seja, fazia panela de barro, na época uma das maiores fontes de renda da comunidade Xokó, esse processo de construção de panelas de barro tornava a atividade educativa ainda mais desafiadora, sendo que muitas vezes ao confeccionar a cerâmica ao mesmo tempo ensinava o alfabeto para as crianças da aldeia. Conforme Oliveira (2022, p. 220).

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 ser a sacristia da Igreja, visto que os Xokó somente conseguiram construir habitações muito tempo depois.

Assim, foi se construindo a educação escolar na aldeia Xokó. Ressaltando que as primeiras professoras que vieram a dar continuidade às atividades educacionais de Tia Enói, também não tinham formação de nível superior. Essa realidade educacional começa a ganhar forma estrutural de uma escola, quando é conquistado um núcleo escolar. Conforme explana Oliveira (2022, p. 221) “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, Vice Cacique, junto ao governo do Estado”. De acordo com Oliveira:

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 Gois Dantas, Fernando Lins, Luiz Alberto dos Santos e Helia de Paula Barreto (OLIVEIRA, 2022, p. 226).

Conforme citação acima, o povo Xokó foi bem articulado no processo de luta da reconquista das terras como também em outros aspectos, por exemplo, na área da educação. A partir dessas mobilizações na Educação Indígena, se começa a pensar em possibilidades de uma educação escolar indígena diferenciada na aldeia Xokó. No entanto, mesmo com os direitos constitucionais de que os povos indígenas têm autonomia de criar um ensino diferenciado, a partir de suas vivências, costumes, conforme sua cultura, ainda assim, é possível ver o quanto esses direitos foram negados.

Conforme o livro “Povo Xokó História de Luta e Resistência”, desenvolvido por professores indígenas e não indígenas da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, juntamente com alunas/os, lideranças e alguns membros da comunidade indígena Xokó, percebe-se a preocupação em estabelecer um ensino diferenciado, onde a educação transmitida na escola seja de forma a preservar sua educação indígena, os saberes, princípios e a cultura, assim fortalecendo e valorizando a identidade e etnicidade de um povo. Como prevê o Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania, tendo como objetivo inserir um ensino específico, diferenciado e intercultural à coordenação de Educação Escolar Indígena.

Com a criação do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania em 2006, pela portaria 1.080 de 17 de fevereiro, publicado no diário oficial do Estado de Sergipe em 16/06/2006, tendo como composição inserir-se a coordenação de Educação Escolar Indígena, um ensino específico e diferenciado, sendo revogada a portaria nº 3.730 de 1994.

Vejamos o que diz a Resolução Nº 225, de 17/08/2006.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO de Sergipe, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na Constituição Federal de 1988, arts. 210 - § 2º e 231; nas Leis nº 9394/96 e 10.172/2001 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 03/99.

Essa resolução expõe sobre a educação escolar indígena no sistema de ensino do Estado de Sergipe e dá outras providências, como por exemplo, a autonomia para a escola indígena, como poder elaborar seu próprio currículo escolar de acordo com os interesses do povo. Conforme o Art. 1º dessa resolução;

Art. 1º - A Educação Escolar Indígena constitui-se em uma modalidade de ensino regular, com características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural e afirmação étnica e lingüística das sociedades indígenas.

Seguindo nesse contexto, compreende salientar que os direitos indígenas constitucionais não estão sendo respeitados no que se refere à educação escolar diferenciada e intercultural, a exemplo da falta de todos profissionais indígenas atuando no corpo docente da, como também a ausência de envolvimento da própria comunidade sobre o desenvolvimento de conteúdos voltados ao ensino diferenciado e específico da etnia local, pois os conteúdos abordados na escola Xokó ainda não foram desenvolvidos pela própria comunidade, ou seja, esses teores sempre foram fornecidos pelo Estado. Ainda de acordo com a Resolução Nº 225, 2006:

Art. 3º - Na organização, estrutura e funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade indígena, bem como: I. sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; II. organização escolar própria; III. suas estruturas sociais; IV. exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; V. suas práticas sócio-culturais e religiosas; VI. suas formas de produção de conhecimento, processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem; VII. suas atividades econômicas; VIII. o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural do povo indígena; IX. participação da comunidade indígena na gestão da escola.

No entanto, os direitos a uma educação escolar diferenciada ainda são alvo de debate, uma vez que esses direitos não são consolidados de fato. A realização de concursos públicos específicos voltados para indígenas de suas comunidades poderia resolver em parte essa situação, tendo em vista que há uma série de fatores que precisam trabalhar juntos para que o ensino diferenciado possa atingir sua evolução. Com isso, garantir a efetivação dos professores indígenas nas escolas das comunidades.

A Resolução nº 03, de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, afirma que em seu Art. 8º “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Conforme o Art. 6º, parágrafo único, diz que “será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”. Os direitos

indígenas sempre foram conquistados através de muitas lutas, mesmo com todo esses direitos escritos nas leis, decretos e resoluções, ainda assim temos esses mesmos direitos negados.

No que tange o livro supracitado, “Povo Xokó História de Luta e Resistência”, percebemos na leitura do mesmo, pontos significativos que dizem respeito à educação escolar indígena, “o currículo da escola Xokó é diferenciado, intercultural e interdisciplinar. Assegura os saberes do nosso povo e os saberes construídos historicamente por toda humanidade”. Conforme o trecho extraído do livro, percebe-se que a Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, mantém o status de uma educação escolar indígena diferenciada.

Com a finalidade de contribuir com a presente pesquisa, realizamos entrevistas com aplicação de questionário semiestruturado entre os dias 29/02 a 05/03 do ano corrente, com professoras(es) e ex-professor(a) da escola, a entrevista foi realizada com três professores da etnia Xokó. Optamos por preservar a identidade das pessoas entrevistadas, para tanto, usaremos siglas para se referir a cada pessoa entrevistada. Ressaltando que as entrevistas foram realizadas apenas com indígenas da etnia Xokó.

Na entrevista quando perguntado sobre o que é a Educação Escolar Indígena e sua importância para o povo Xokó, a Sr.^a D.S destaca que:

A educação escolar indígena é aquela construída dentro do ambiente escolar, de cada comunidade indígena, que leva em consideração os saberes, as crenças, a história organização social do seu povo. Por isso ela é muito importante para o povo Xokó, pois é um espaço a mais e de grande relevância para o fortalecimento da nossa identidade indígena (Entrevista concedida em: 05/03/2024).

Garantir uma educação escolar indígena que esteja relacionada com a valorização cultural é primordial para o fortalecimento da identidade de um povo, é o que observamos na fala da Sr.^a I. A;

Educação escolar indígena é aquela educação que dá luz aos assuntos indígenas, fala de sua história, trajetória, cultura e tradições, é uma educação voltada à especificidade do sujeito que é indígena e que habita aquele espaço que muitas vezes é marginalizado pela sociedade dominante (Entrevista concedida em: 29/02/2024).

Seguindo nesse mesmo contexto, a Sr^a M.A aborda a educação escolar indígena como:

Respalhada em valores e saberes relacionados a cultura, história, vivência e tradições dos envolvidos, que visa oferecer uma educação específica no que concerne ao seu corpo docente, assim como, dos assuntos, temáticas e componentes curriculares, valorizando as raízes e o cotidiano dos seus alunos, reafirmando assim a identidade de seus indivíduos e de um povo, é o que a faz torná-la uma educação escolar diferenciada das demais unidades de ensino (Entrevista concedida em: 03/03/2024).

Neste sentido, percebe-se como é imprescindível para o povo Xokó obter uma educação escolar específica que favoreça no enriquecimento cultural de seu povo. Sobre isso a entrevistada I. A. relata a importância de ter uma educação voltada para a realidade do povo Xokó, que aborda sobre a história do processo de retomada, conhecendo a fundo a história, construções e reconstruções por meio da educação escolar indígena. Nessa perspectiva, M. A salienta:

É de suma importância para nós Xokó em obter uma educação escolar indígena que vivencia a nossa realidade, que tenha em seu anseio a valorização e recuperação das memórias históricas dos Xokó, desse modo, a história de luta e resistência serão repassadas por meio da escola, fazendo com que gerações alcancem e vivenciem como ocorreu todo o processo de existência e resistência do povo Xokó (Entrevista concedida em: 03/03/2024).

Percebe-se que a escola indígena atua como um importante instrumento para o povo Xokó, na medida em que contribui na preservação cultural, a exemplo da disciplina Cultura Xokó, que após a construção e implantação do Currículo das escolas estaduais de Sergipe no ano de 2020, essa disciplina foi implantada na escola nesse mesmo ano, fazendo parte da grade curricular dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da referente unidade de ensino.

Salientamos que essa disciplina não é ofertada no Ensino Médio, uma vez que, segundo a coordenadora da escola, as temáticas envolvendo a cultura desse povo são trabalhadas dentro das disciplinas eletivas e obrigatórias. No entanto, o professor que lecionar tal disciplina deve ser indígena da etnia Xokó, uma vez que se trata de conteúdos especificamente locais fazendo

com que a história seja sempre revivida por diferentes gerações pertencentes a esse povo. Desse modo, quando indagada sobre a escola Xokó ser uma educação diferenciada, a entrevistada I. A. exemplifica:

Sim. Eu entendo que a educação proposta pela escola indígena é diferenciada, uma vez que tudo que se é pensado nesse espaço é levando em consideração a realidade da aldeia, desde os projetos desenvolvidos, as disciplinas que o colégio oferece em sua grade, são disciplinas que é voltada pra preservação da memória e de suas histórias. Então temos sim uma educação diferenciada onde se é respeitada a LDB, a qual, oferece aos indígenas o resguardo e proteção de suas tradições e memórias (Entrevista concedida em: 29/02/2024).

Assim, na fala acima da entrevistada, observamos que na escola a cultura indígena Xokó é integrada ao processo de ensino e aprendizagem baseado na organização social, cultural e religiosa de tal povo indígena, fazendo com que os saberes Xokó sejam perpetuados juntamente com os saberes universais, é o que comenta a Sr.^a D.S “Temos uma educação diferenciada, pois nela é ofertada uma educação que preocupa em perpetuar os saberes ancestrais do povo Xokó, sem deixar de lado os saberes universais construídos pela sociedade em geral” (Entrevista concedida em: 05/03/2024).

Para a entrevistada M.A, a escola Xokó possui uma educação diferenciada, uma vez que a mesma propõe um espaço educativo voltado para a realidade local, promovendo autonomia, que respeita e valoriza a cultura, desenvolve ações que visem melhorias tanto no aprendizado dos alunos como em relação a preservação cultural. É notório, portanto, que a educação escolar indígena vem obtendo cada vez mais avanços no que diz respeito ao ensino diferenciado e intercultural, todavia podemos enfatizar que ainda é preciso que haja políticas públicas que visem integrar aos povos originários uma educação diferenciada e de qualidade, como podemos observar no relato de M.A quando fala “os avanços que obtivemos em relação a educação escolar diferenciada foram significantes, porém muito ainda tem a ser feito, pois é necessário políticas públicas que assegurem melhorias no processo de ensino e aprendizagem” (Entrevista concedida em: 03/03/2024).

Seguindo esse mesmo pressuposto a entrevistada acima dialoga com o relato a seguir de D.S:

Apesar de vários avanços, já conquistados, o processo de aperfeiçoamento é contínuo e com certeza há muito ainda a ser feito. Por exemplo, precisamos de que todos os professores da escola sejam da nossa comunidade, mas também precisamos de formação específica destes professores para atuarem em nossa escola, além de formação para todos os agentes envolvidos diretamente com a nossa escola (Entrevista concedida em: 05/03/2024).

Como é possível observar nas falas acima é coerente afirmar que os direitos indígenas por uma educação escolar diferenciada ainda não atingiram seu ápice com relação ao ensino especializado, como enfatiza a entrevistada I.A:

Estamos resguardados por lei no oferecimento a um ensino em que leve em consideração as especificidades dos alunos, no entanto, essa mesma lei não determina e nem oferece material de apoio para o desenvolvimento das aulas de tais disciplinas, ou para tais projetos, outro problema é em questão aos professores que devem lecionar e coordenar tais projetos, pois esses deveriam ser indígenas com formação em licenciatura, como uma pessoa não indígena vai falar sobre um povo o qual ele mal conhece? Então vejo essa falha que talvez seja o grande empecilho para o êxito da educação indígena. A lei é fundamental que ampara e protege, no entanto sem subsídios para a efetivação da mesma, se torna algo inviável e falho (Entrevista concedida em: 29/02/2024).

Conforme as entrevistas, é oportuno dizer que as entrevistadas asseguram que a Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, da etnia Xokó, desenvolve uma educação escolar diferenciada, nas falas das mesmas é possível perceber nos relatos que a escola atende aos requisitos dos quais a definem como o ensino diferenciado.

No entanto, para se ter um ensino diferenciado alguns requisitos são necessários, a saber. Vejamos o que explica documento do INEP, (2007, p.17):

Para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, dando atendimento exclusivo a essas comunidades, por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria. Esta organização escolar autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de

produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Nesse contexto, uma escola indígena que rege um ensino diferenciado tende a atender esses requisitos. Como está explicitado na Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Assim diz o citado documento:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

Portanto, a educação escolar diferenciada numa comunidade indígena acontece quando há uma organização que consiga unir o povo com a escola para discutir os conteúdos a ser ministrados. No entanto, é preciso atender alguns requisitos dos quais são os que definem uma escola de ensino diferenciado e intercultural. Percebe-se que a respeito dessa temática, há pontos em que a escola trabalha e desenvolve atividades voltadas aos saberes da comunidade, nesses momentos se trabalha através de projetos escolares assuntos relacionados à cultura Xokó, que podem ser desenvolvidos em diversas datas específicas, como, por exemplo, a festa da retomada, acontecimento que é vivenciado pelo povo Xokó por comemorar a sua liberdade e conquista de seu território, essa festividade acontece anualmente no dia 09 de setembro (cf.: Foto 6). Outro exemplo é o acontecimento da revelação do Cacique Bá. Para melhor embasamento, é preciso salientar que nessa comunidade o cacique era escolhido pelo povo por

meio de eleições. Porém, no dia 03 de maio de 2003 aconteceu a revelação do Cacique Bá² no ritual sagrado, esse acontecimento é fruto da crença desse povo para com a mãe natureza, por isso, a partir de então, a escolha do Cacique não é feita pelo povo, e sim, através do Ouricuri³. (cf.: Figura 6).

Foto 6: Pajé Raimundo segura com orgulho a bandeira que é hasteada nos dias da festa da retomada



Fonte: Avelar Santos Junior (2005, p.136)

² Lucimário Apolonio Lima (Cacique Bá).

³ Ouricuri é um lugar sagrado onde nós, indígenas, cultuamos nossas crenças e nos conectamos com a nossa ancestralidade. Além disso, nos conectamos com a natureza praticando nossas tradições culturais Xokó.

Figura 7: Foto da festa dia 09 de setembro em comemoração à retomada da terra e liberdade do povo Xokó



Fonte: Ianara Apolonio Rosa (2017)

Conforme a resolução supracitada, é preciso, também, que os docentes que atuem numa escola específica e diferenciada devam ser todos indígenas da etnia local, o que não ocorre na escola Xokó. Não que diz respeito ao corpo docente e o ensino diferenciado, do qual é composto por professores indígenas e não indígenas, apresentam o ensino como sendo diferenciado e específico, nesse caso como já foi discutido acima, um dos pontos cruciais para fornecer um ensino diferenciado em uma escola indígena é preciso que os professores sejam todos da etnia local, sendo assim para a escola Xokó produzir uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilingue, etc. terá que rever o seu corpo docente, como também os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, para isso é preciso incorporar a presença do povo no desenvolvimento desses conteúdos a serem ministrados.

No entanto, a própria escola se assume como sendo de ensino diferenciado e intercultural. Não podemos correr o risco de aqui fazer uma expressão equivocada, mas devemos analisar cautelosamente o que estamos produzindo e expondo para sociedade e futuros leitores.

Vejamos, se a escola é realmente de fato uma escola que segue os parâmetros de como deve ser uma escola diferenciada, então, essa luta por um ensino diferenciado passa a não existir

na comunidade Xokó. Porém, há controvérsias, uma vez que a escola tem e sempre teve professores não indígenas atuando no ensino escolar da comunidade. Outro ponto, é a falta de conteúdos didáticos desenvolvidos a partir da vivência do povo Xokó. Sendo assim, como foi discutido acima, para uma escola ser de ensino diferenciado um dos pontos principais é a existência de um corpo docente formado unicamente por profissionais indígenas, os mesmos devem ter formação superior. Outro fator que caracteriza o ensino diferenciado é a produção de conteúdo didáticos da própria etnia. Esses conteúdos deverão ser elaborados por professores indígenas junto à comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena do povo Xokó de Sergipe, para tanto foi analisado também o processo de formação territorial conforme a invasão dos portugueses no território brasileiro, destacamos os conflitos e desastres que os próprios causaram através das suas ambições, na extração em massa do pau-brasil, na busca de especiarias e metais preciosos, entendemos que isso foi uma das causas das escravizações indígenas dos quais mataram e exterminaram vários povos étnicos de culturas diversas por cobiçarem esse território

No que tange o contexto histórico da luta do povo Xokó, entendemos que esse processo remonta principalmente a partir do século XIX com a promulgação da Lei de Terras de 1850, que através do missionário Frei Doroteu de Loreto é arrendado lotes de terra do povo Xokó para João Porfirio que se apropriou indevidamente do referido território, essa Lei de Terras dava brechas para que grandes latifundiários arrendassem as terras dos aldeamentos indígenas e não mais as devolviam. Dessa forma intensificavam diversas lutas por direito aos territórios e pela liberdade.

Em relação aos principais resultados sobre o ensino diferencial nas escolas indígenas no Brasil, destacam-se as necessidades de uma escola voltada à preservação das culturas dos povos étnicos, para tanto faltam políticas públicas que possam trabalhar essa temática, desenvolver conteúdos que visem a inserção dos povos indígenas nas diversas dimensões da sociedade brasileira. Por outro lado, é proteger a diversidade étnica dos povos originários, sem exclusão da sociedade nacional, entendendo a cosmologia identitária de cada povo.

No tocante às lutas por uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, deve-se compreender as diversas formas de organização que cada povo possui, contemplando seus costumes, tradições e suas crenças. É fundamental destacar que para alcançar um ensino diferenciado nas escolas indígenas é preciso bastante empenho e políticas públicas que visem compreender essa temática, acrescenta-se que o processo de integrar esse ensino nas escolas das comunidades indígenas ainda é bastante lento, e que esse progresso tende a ser camuflado, não permitindo o avanço expressivo e contundente do ensino diferenciado e de qualidade.

No que tange ao ensino diferenciado da escola Xokó, ressaltando o momento da pesquisa de campo, destacam-se os resultados conforme entrevistas, no que se refere à educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, sobretudo é construída dentro do ambiente escolar

de cada comunidade indígena, buscando preservar os saberes, as crenças, a história e organização social do seu povo, sendo de grande relevância para o fortalecimento da nossa identidade indígena.

Por fim, destacamos que a educação escolar indígena diferenciada e de qualidade é relacionada com a valorização cultural visando ao fortalecimento da identidade de um povo. Para os Xokó obter uma educação escolar indígena diferenciada é de suma importância, pois esta vivencia a realidade, almejando a valorização e recuperação das memórias históricas dos Xokó, atuando como um importante instrumento para o povo, contribuindo na preservação cultural, socializando através do ensino escolar o processo de luta, existência e resistência de cada etnia. No entanto, algumas reflexões ainda são necessárias e precisam ser encaradas com seriedade, como podemos perceber há pessoas não indígenas no corpo docente da escola Xokó. portanto, é necessário oportunizar meios para que a comunidade participe ativamente da elaboração dos conteúdos a serem trabalhados no âmbito do currículo escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

- ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BANIWA, Gersem Luciano. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo**. Tellus, [S. l.], n. 12, p. 127–146, [2007] 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136>. Acesso em: 2 de março de 2024.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida, MEDEIROS, Juliana Schneider História, **memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**, Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.
- BOMFIM, Sandra de Moraes Santos. **Cenários das educações do povo Xokó: entre saberes e fazeres da e na resistência/reexistência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- BRASIL, **Lei n.º 11.645, de 10 março De 2008**. 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.
- BRASIL. **Decreto n.º 401, de 24 de dezembro de 1991. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no Estado de Sergipe**. Brasília-DF, 24 de dezembro de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0401.htm. Acesso em: 01 de junho de 2022.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Indígenas Primeiros resultados do univers**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2022. o. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/censo-demografico-2022-indigenas-primeiros-resultados-do-universo>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.
- COELHO, Agna Maria Souza. **A cultura do povo e suas construções através do tempo: o panóptico educacional na aldeia**. Universidade Estadual de Londrina EISSN: 2358-1972 Volume 7, Número 2, 2021.
- COLARES, Anselmo Alencar **REFLEXÕES EM TORNO DA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**. UFOPA/Brasil.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. Manuela Carneiro da Cunha. -1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- CONVENÇÃO n.º 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011, 1 v. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 12 de março de 2024

DANTAS, Beatriz Góis; DALLARI, Dalmo de Abreu. **Terra dos Índios Xokó: estudos e documentos**. São Paulo: Comissão Pró-Índio. 1980.

DORNELLES, Soraia Sales. **A questão indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845**. (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/979897>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024

FÁVERO, Leonor Lopes; heranças - a educação no Brasil colônia rev. anpoll, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado e; **da assimilação à conquista do direito à diferença: educação escolar indígena no brasil**, Brasília-DF, 2013

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. – 1º ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf> Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.
Índios Xocó. Comissão *Pró-Índio/São Paulo*

INEP/MEC - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Esplanada dos Ministérios**, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 418 CEP 70047-900 - Brasília-DF – Brasil, Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042, Fax: (61) 2104-9812, editoria@inep.gov.br

LIMA, Érica Franciele da Silva. **Educação escolar indígena: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma educação diferenciada e de qualidade** / Érica Franciele da Silva Lima. – 2021.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **A questão agrária e os povos indígenas: um breve histórico das políticas indigenistas no Brasil**. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.17 – 2019, p. 176. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1800>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

MEDEIROS, Juliana Schneider; **História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ANPUH RS, 2018. Disponível em: <https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br>. Acesso em: 20 de março de 2024.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva. **Prefácio: a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 e os desafios para o ensino da temática indígena.** In: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **Formação docente e o ensino da temática indígena.** – Maceió–AL: Editora Olyver, 2021.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **Povo Xokó: Memória/identidade e educação.** – Maceió–AL: Editora Olyver, 2022.

os povos indígenas e a educação, Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de (Org). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** In.: CRUZ, Valter do Carmo;

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja, FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO.** Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/88432873/234-246-os-povos-indigenas-e-a-educacao>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

QUEIROZ, Angelita. **A festa da retomada : uma celebração identitária de ser Xokó na Ilha de São Pedro – Porto da Folha/SE.** São Cristóvão, SE, 2020.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. **Ministério da educação e do desporto secretaria de educação fundamental.** Brasília, 1998.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 19 de junho 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 5 de março de 2024.

RESOLUÇÃO Nº 225, De 17/08/2006. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Sistema de Ensino do Estado de Sergipe e dá outras providências. 17/08/2006.

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Acesso em: 11 de março de 2024.

SALACHE , Loide Andréa, **Reflexões sobre a importância do direito à educação escolar diferenciada para o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas no brasil.** 16 a 19 de novembro, 2022.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Os índios em Sergipe oitocentista: Catequese, civilização e alienação de terras.** (Tese de doutorado). Salvador: PPGH/UFBA, 2015.

SANTOS JUNIOR, Avelar Araujo. **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**. 371 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS JUNIOR, Avelar Araujo. **Terra Xokó: um espaço como expressão de um povo**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. -- São Cristóvão, 2005.

SANTOS, Liliane da Silva. **O Direito à língua materna dos Povos Originários [manuscrito]: o caso do Povo Xokó / Sergipe**. / Liliane da Silva Santos. - 2023. 147 f.: il.: color., mapa. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/16762/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DireitoL%C3%ADnguaMaterna.pdf. Acesso em: 5 de março de 2024.

SILVA, E. H.; BENITES, F. **A importância da nova história indígena para compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil**: RCH. Revista Crítica Histórica, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 198–215, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15523>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação**. **Terra Xokó: uma história de luta**. Revista TOMO, [S. l.], 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/5236>. Acesso em: 3 de março de 2024.

XOKÓ SANTOS, Ivanilson Martins dos. **Balanço histórico sobre o aldeamento São Pedro de Porto da Folha, Sergipe: dos Aramurus aos Xokó**. Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2020a. (Monografia em História). Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7582>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

XOKÓ SANTOS, Ivanilson Martins dos. **História/Memória e Narrativa Decolonial: identidade cultural e diáspora indígena Xokó (1978 – 2021)**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, v. 2, n. 51, p. 339 a 362, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/rihgse/issue/view/1173>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

XOKÓ SANTOS, Yatan Lima dos. **O processo de esbulho da terra indígena Xokó da Ilha de São Pedro/Caiçara, município de Porto da Folha, Sergipe: as consequências da lei de terras de 1850**. Revista Antígona. Volume 01, número 02, ano 2021b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/12254/19615>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

