

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS LITORAL NORTE  
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EAD**

**MARCIA DA SILVA MELO**

**TERRA INDÍGENA IRAPUÁ-CAÇAPAVA DO SUL- RS: APROXIMAÇÕES DA  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Tramandaí – RS  
2022



MARCIA DA SILVA MELO

**TERRA INDÍGENA IRAPUÁ-CAÇAPAVA DO SUL- RS: APROXIMAÇÕES DA  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado no Curso de Licenciatura em  
Geografia da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, como requisito básico para  
conclusão do curso de Licenciatura.

Orientadora: Sinthia Cristina Batista

Tramandaí – RS  
2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Da Silva Melo, Marcia  
A EDUCAÇÃO GUARANI NA TERRA INDÍGENA IRAPUÁ -  
CAÇAPAVA DO SUL - RS / Marcia Da Silva Melo. -- 2022.  
51 f.  
Orientador: Sinthia Cristina Batista.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus  
Litoral Norte, Licenciatura em Geografia, Tramandai,  
BR-RS, 2022.

1. Educação Indígena. 2. Educação Guarani. 3.  
Geografia Crítica. 4. Etnoeducacionais. 5. Demarcação  
de Terras e Território Indígena. I. Cristina Batista,  
Sinthia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

MARCIA DA SILVA MELO

### **TERRA INDÍGENA IRAPUÁ-CAÇAPAVA DO SUL- RS: APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado no Curso de Licenciatura em  
Geografia da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, como requisito básico para  
conclusão do curso de Licenciatura.

Orientadora: Sinthia Cristina Batista

Tramandaí – RS, 23 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

---

Sinthia Cristina Batista  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Camila Salles de Farias  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

---

Guilherme Fuhr  
Geografia POSGEA / UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho eterna gratidão a minha família, não só pela força nos momentos difíceis, mas por toda a ajuda na realização dos meus sonhos. Sem o apoio dos meus familiares não seria possível completar essa jornada. Eles foram a minha força ao longo do caminho e meu exemplo a ser seguido. Agradeço, também, aos meus amigos que estiveram ao meu lado ao longo do curso, que passaram por todas as situações e momentos difíceis comigo, vocês tornaram tudo mais leve, pois eu sabia que poderia sempre contar com vocês.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

## **EPIGRAFE**

“Numa sociedade dominada pela produção capitalista, até o produtor não capitalista é dominado por concepções capitalistas.”

(Karl Marx, O capital - 2014)

## **RESUMO:**

O presente trabalho foi realizado na disciplina de TCC II do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A pesquisa foi realizada com a comunidade indígena residente do acampamento do Irapuá no município de Caçapava do Sul. A pesquisa tem como objetivo compreender qual é a importância da escola indígena na comunidade, uma vez que a educação é um direito de todos e o Brasil conta com 817.963 mil são indígenas, no entanto é fundamental pensar a educação a partir da reprodução social e cultural de cada povo. A pesquisa é de cunho qualitativo, no qual busca avaliar a dinâmica escolar dos indígenas do Irapuá, demarcações de terras e processos de ensino e de aprendizagem. Através da análise dos dados destacou-se as principais reivindicações Guarani-Mbyá, um breve contexto histórico, ensino como forma de valorização da composição indígena e o território Guarani-Mbyá, no Irapuá e o ensino escolar. Através da reflexão dos dados produzidos pode-se perceber que a comunidade indígena do Irapuá enfrenta um histórico de violência e descaso com sua cultura refletindo no não cumprimento da legislação de dominância do modelo social ocidental capitalista.

**Palavras-Chaves:** Irapuá, Educação Indígena, Etnoeducacionais, território, Guarani-Mbyá,

## **ABSTRACT**

The present work was carried out in the TCC II discipline of the Degree in Geography at the Federal University of Rio Grande do Sul UFRGS. The research was carried out with an indigenous community residing in the locality of Irapuá in the municipality of Caçapava do Sul. The research aims to understand the importance of the indigenous school in the community in the process of land demarcation and social reproduction of the people, since education is everyone's right and Brazil has 817,963 thousand indigenous people. The research is of a qualitative nature, in which it seeks to evaluate the school dynamics of the indigenous people of Irapuá, land demarcations and teaching and learning processes. Through data analysis, the main Guarani-Mbyá, claims were highlighted, a brief historical context, teaching as a way of valuing the indigenous composition and the Guarani-Mbyá, territory in Irapuá and school education. Through reflection on the data produced, it can be seen that the indigenous community of Irapuá faces a history of violence and disregard for its culture, reflecting on non-compliance with the legislation of dominance of the western capitalist social model.

**Keywords:** Irapuá, Indigenous Education, Ethnoeducational, territory, Guarani-Mbyá,

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Acampamento Guarani-Mbyá, no Irapuá - BR-290.....	34
Imagem 02: Terras indígenas Guarani-Mbyá .....	36
Imagem 03: Limites do território indígenas Guarani-Mbyá conforme portaria 569.....	36
Imagem 04: Atual acampamento Guarani-Mbyá e o território indígenas conforme portaria 569.....	37

## LISTA DE FOTOS

Foto 01: território indígena no irapuá .....	35
Foto 02: aldeia indígena no irapuá .....	35
Foto 03: Cacique da Aldeia .....	35
Foto 04: Jovens Guarani-Mbyá, .....	43

## **LISTA DE SIGLAS**

I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI  
Constituição Federal de 1988 - CF/88  
Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI  
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNs  
Fundação Nacional dos Povos Indígenas - Funai  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)  
Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP  
Projetos Políticos e Pedagógicos - PPP  
Secretaria do Patrimônio da União - SPU  
Terra Indígena (TI)  
Território (Yvy rupa).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>17</b>
Geral:	17
Específicos:	17
3.1 A Geografia Escolar e a Educação Indígena	17
3.2 Território Indígena (TI) e a luta Guarani-Mbyá pela demarcação de terras	24
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>31</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>35</b>
CAPÍTULO I - A LUTA GUARANI-MBYÁ NO IRAPUÁ	35
1.1 Principais reivindicações Guarani-Mbyá um breve contexto histórico.	35
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O ESPAÇO ESCOLAR INDÍGENA.	40
2.1 O ensino como forma de valorização da composição indígena.	40
CAPÍTULO III - RELAÇÕES TERRITORIAIS E O ENSINO INDÍGENA	43
3.1 . O território Guarani-Mbyá no Irapuá e o ensino escolar.	43
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO INDÍGENA GUARANI-MBYÁ NO IRAPUÁ	45
4.1 Dinâmica da educação escolar indígena Guarani-Mbyá no Irapuá	45
<b>6 CONCLUSÃO:</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do censo do IBGE/2010, a população brasileira é de 214.813.4689 milhões de pessoas, sendo quase 900.000 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias e a existência de 274 línguas indígenas registradas no país. (IBGE, Censo Demográfico 2010)

O art. 17, I, da Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, e o art. 231 da Constituição Federal citam que são consideradas terras indígenas as terras ocupadas ou habitadas pelos indígenas a que se referem os artigos 4º, IV, e 198, da Constituição. Liebgott (2010) cita que a luta Guarani-Mbyá possui vínculo histórico com a busca pelas demarcações de terras e acesso a direitos básicos. Conforme o autor, os indígenas Guarani-Mbyá costumam movimentar-se formando pequenas comunidades em diferentes regiões, ocupando de diversas maneiras seus territórios tradicionais. Segundo o autor, o povo Guarani-Mbyá resiste ao longo de sua existência a conflitos violentos, epidemias, confrontos, perseguições, confinamentos religiosos e territoriais. Com tudo o autor destaca que os indígenas Guarani-Mbyá resistem ao perpetuar seus costumes sociais e culturais apesar do contexto histórico de desrespeito e violências

A educação é um direito constitucional de qualquer cidadão, e os povos Indígenas possuem direito a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária e que atenda todas suas especificidades, conforme determina a legislação nacional da Educação Escolar Indígena. Conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com estados e municípios.

A implementação de políticas educacionais específicas para as comunidades indígenas, conforme Magalhães e Neto (2013), tem a finalidade de assegurar a oferta de uma educação que permita a produção de conhecimento nativos, desenvolvidas pelo povos indígenas, respeitando suas peculiaridades relacionadas a ações comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Os autores evidenciam que a educação indígena deve proporcionar acesso aos conhecimentos universais e o direito

Ministério da Justiça e segurança pública

<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022>;

Funai. Aruação dos povos indígenas <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>

de produção de conhecimento com base na valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais.

Desta forma, a educação indígena pode colaborar para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertença étnica. O acesso a uma educação que respeite a cultura indígena é uma das reivindicações na busca do acesso aos direitos básicos. De acordo com Magalhães e Neto (2013):

A consolidação das conquistas na área educacional é a bandeira de luta de vários povos indígenas junto ao poder público, nas três esferas de governo. A inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país, como modalidade de ensino e categoria de escola indígena, difere de outras escolas do sistema, obrigando as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprenderem a lidar como o novo contexto social da diversidade cultural, de prover novos instrumentos democráticos que garantam atendimento dos direitos de cidadania. (MAGALHÃES e NETO, p.88)

Nunes (2014) defende que o espaço representado como experiência vivenciada significa utilizar da Geografia da Diferença, no qual o indivíduo e seu coletivo são os principais elementos do espaço, capaz de transformar e é transformado por esse. É nesse sentido que uma educação indígena, construída de forma colaborativa entre indígenas e o Estado, pode contemplar as especificidades de cada povo, respeitando as questões relacionadas à organização social, espacial, espiritual, educacional e cultural de cada povo indígena.

As relações e significados construídos no espaço escolar dependem das condições reais da comunidade na qual a escola está inserida. O espaço escolar pode colaborar para a compreensão das relações culturais, concepções sobre aspectos da realidade coletiva de um povo com os espaços geográficos. A educação escolar é um direito constitucional a todo brasileiro. Conforme legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases e outros documentos norteadores de práticas pedagógicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) estabelecem orientações específicas sobre a educação escolar indígena. Os documentos levam em consideração os aspectos culturais e sociais dos povos indígenas.

O RCNEI sugere que o espaço escolar indígena pode propor teórica e metodologicamente um ensino que investigue o espaço geográfico a partir da cultura indígena e seu desenvolvimento ao longo de sua existência e que os setores econômico, político, cultural, físico e humano sejam analisados de forma integrada e em sua tensão social e histórica. Desta forma, o reconhecimento do indivíduo como pertencente a um

território pode auxiliar na identificação das relações sociais, econômicas e simbólicas, colaborando para a perpetuação de uma determinada cultura e sua linguagem. A Geografia inserida no espaço escolar indígena pode contribuir para que o indivíduo indígena consiga ampliar sua compreensão sobre o mundo, assimilar e obter informações, analisar, conhecer e explicar o espaço produzido pela sociedade, assim como as causas de origem e a formação do indivíduo como cidadão.

Lieb Gott (2010) aponta que especificamente no estado do Rio Grande do Sul há cerca de 2 mil Guarani-Mbyá. Sendo que 80 Guarani-Mbyá residem no acampamento às margens da BR/290, na altura do Km 299, do lado direito da rodovia (sentido Porto Alegre – fronteira). Com coordenadas geográficas: S30 18.909 W53 11.933, desde os anos 90, na localidade denominada de Irapuá no município de Caçapava do Sul.

Os povos indígenas assim como outras populações humanas são culturalmente dinâmicos, dotados de saberes científicos específicos, de sensibilidades e entendimentos. O povo Guarani-Mbyá localizado às margens da BR-290 desloca-se ao centro urbano da Cidade de Caçapava do Sul, para comercialização de seus artesanatos e em busca de suplementos básicos para a sobrevivência.

A Portaria nº 569, de 11 de maio de 2016, declara que:

O MINISTRO DE ESTADO DA JUSTIÇA, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e diante da proposta apresentada pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, objetivando a definição de limites da Terra Indígena IRAPUÁ, constante do Processo FUNAI/08620.000704/1995-87;

CONSIDERANDO que a Terra Indígena localizada no Município de Caçapava do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, ficou identificada nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal e do inciso I do art. 17 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, como sendo tradicionalmente ocupada pelo grupo indígena Guarani Mbyá;

CONSIDERANDO os termos do Despacho nº006/PRES, de 26 de janeiro de 2011, do Presidente da FUNAI, publicado no Diário Oficial da União de 27 de janeiro de 2011 e no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul de 25 de abril de 2011; CONSIDERANDO os termos dos pareceres da FUNAI, julgando improcedentes as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena, resolve:

Entretanto, o espaço destinado como Terra Indígena (TI) não colabora para cobrir totalmente os itens básicos de sobrevivência humana. A localidade não conta com acesso a água, delimitado a um espaço muito pequeno e de difícil acesso. A ausência de rio dentro do território indígena faz com que a produção alimentícia em geral, como plantações e sejam prejudicada assim com as ações relacionadas à saúde e higiene da comunidade.

Através de uma visita autorizada pelo cacique da comunidade Guarani-Mbyá da localidade do Irapuá para uma conversa que viabilizasse conhecer a comunidade. O povo indígena realizou uma recepção atenciosa no qual foi possível observar em um curto espaço de tempo o cotidiano de várias crianças e adolescentes. Quando questionado sobre escola indígena o cacique Guarani-Mbyá informa que a comunidade não possui escola em seu território, Deste modo, os estudantes indígenas necessitam realizar o deslocamento até uma escola municipal fora do território indígena e com dependência de transporte para se deslocar.

Quando questionado sobre a formação dos professores que ministram turmas com estudantes indígenas, o cacique apresenta que a comunidade teve um professor na aldeia que auxiliava, na linguagem indígena e na cultura. Conforme o cacique esse professor não possuía formação específica para atender o público indígena, mas compreende as problemáticas que envolvem o deslocamento das crianças e adolescentes para ter acesso a educação e compactuar com a luta por uma escola na aldeia. Referente ao deslocamento dos estudantes, o cacique aponta dificuldades em manter os costumes indígenas e ensinar sua língua, uma vez que os mais jovens estão sendo alfabetizados aos moldes da cultura branca, ocidental de lógica capitalista.

Através da visita e da conversa com o cacique pode-se perceber que grande parte do seu sustento da aldeia provém de doações e da venda dos artesanatos, dificultando a manutenção de complementos básicos para sobrevivência da comunidade. É visível a insatisfação da comunidade com o espaço atribuído como território indígena, pois possui poucos recursos para produção de alimentos e conservação da vida.

A ascendência indígena familiar que envolve meus antepassados e a busca pelo saber docente salientam as motivações ao encontro de uma análise crítica e reflexiva sobre o potencial educacional dos povos indígenas, assim como conhecimento cultural, social, organizacional estabelecido nas comunidades indígenas e vigente por lei. A pesquisa busca identificar as relações de pertencimento cultural, educacional, étnico e social dos povos indígenas residentes de um espaço norteado pela cultura branca, ocidental e divergente com suas ambições e convenções.

Essa questão surge do reconhecimento de que a história da minha família está relacionada diretamente com a cultura e vivência de meus antepassados. Como ser humano que vivencia e participa da cultura branca ocidental, cresci a escutar histórias da minha avó que comentava sobre nossa descendência indígena em conjunto com a minha mãe que complementava com histórias do cotidiano de nossos ancestrais, uma

vez que as duas já pertenciam a gerações que foram criadas fora da aldeia, ou seja, possuíam relação sanguínea indígena porém nunca vivenciaram a cultura do seu povo.

Uma das motivações à reflexão sobre o objeto central do problema de pesquisa está relacionado às condições de vida dos Guarani-Mbyá, pois se aproxima da realidade que seria a vida de meus familiares caso não tivessem aderido totalmente à cultura social e econômica capitalista, branca e ocidental. Desta forma, se faz necessário discutir os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que enfrentam as comunidades indígenas perante a aplicabilidade das leis e as condições de vida em meio ao modelo social.

## **2 OBJETIVOS**

- **Geral:**

- A pesquisa tem como objetivo compreender qual é a importância da escola indígena na comunidade, uma vez que a educação é um direito de todos e o Brasil conta com 817.963 mil são indígenas, no entanto é fundamental pensar a educação a partir da reprodução social e cultural de cada povo.

- **Específicos:**

- Identificar o que significa para a comunidade ter que estudar fora da terra indígena;
- Analisar a legislação sobre a educação indígena no Brasil, as práticas políticas do município, Estado e FUNAI.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 A Geografia Escolar e a Educação Indígena**

A Geografia Escolar Crítica, por Farias (2020) tem sua abordagem centrada nos aspectos espaciais relacionados com suas contradições e desenvolvido através dos seus objetivos políticos de emancipação e libertação humana. O autor destaca que para uma leitura geográfica consciente da realidade. Conforme o autor, a Geografia Escolar Crítica “deve contribuir para a resistência e a militância política de professores e alunos contra o status quo de uma sociedade que se assenta na exploração do trabalho e inibe a concretização do cidadão.” (p. 14).

De acordo com Carlos (2007, p. 02) “a atual situação da Geografia revela que o

pensamento crítico e radical, condição da compreensão do mundo e que assinalou mudanças profundas nos anos 70 e 80 no Brasil, encontra-se agora em refluxo”. O autor destaca que a geografia foi associada ao pensamento neoliberal que elenca as qualidades e as competências como objetivo final e determina a situação humana conforme suas eficiências. Conforme o autor:

Podemos inicialmente afirmar que à Geografia cabe, no processo de divisão intelectual do trabalho, a análise do espaço através do materialismo dialético, que pensa o espaço enquanto produção/produto da ação da sociedade. O espaço é uma noção ao mesmo tempo abstrata e concreta, e sua produção social revela o plano da prática sócio-espacial. Por outro lado, esse processo se revela em diferentes escalas tendo, hoje, sua base definida/limitada e potencializada pelo processo de mundialização. Assim o caminho aqui apontado, sinaliza a necessidade de ultrapassar a dimensão ontológica do espaço, embora tão pouco se trate de elaborar uma nova epistemologia para a geografia, mas de voltar o conhecimento para a produção/reprodução do espaço enquanto nível da realidade, num movimento que articula passado, presente e futuro. Envolve, portanto, um sério esforço no sentido de elucidar essa produção em seus vários momentos. (CARLOS, 2007, p. 03)

Deste modo a Geografia como ferramenta de pensamento crítico, produz a teoria que visa entender o mundo e a profundidade das suas dinâmicas contraditórias associadas às aparências renovadas das ideologias já existentes. “O pensamento que vai à raiz das ações dominantes em nossa sociedade e as ilumina, pode propor caminhos para a superação das alienações vividas por uma sociedade submetida ao poder do Estado e das ideologias.” (CARLOS, 2007, p. 03)

Portanto, a geografia pode transformar as relações existentes entre os grupos humanos com o espaço territorial que ocupam. As transformações geográficas permitem modelar o espaço e determinar o uso econômico, político, social, cultural e ideológico. Desta maneira, a descrição de cada território permite definir o que caracteriza verdadeiramente cada localidade especificamente, destacando suas particularidades naturais e respeitando o tipo de hábitat e o estilo da vida social mutuamente.

O acesso à educação escolar hoje é direito garantido pela Constituição Federal independentemente de sua condição socioeconômica, racial ou cultural. A educação no espaço escolar indígena possui especificidades próprias e diferenciada que trazem relações sociais e culturais diferente da realidade urbana.

A concepção de um espaço escolar pode ser considerada como aspecto ocidental indiferente à cultura e tradição dos povos indígenas. Desta forma, pode-se destacar que a Educação Indígena remete aos processos próprios de produção e propagação dos conhecimentos e saberes tradicionais indígenas, éticos, escolares e acadêmicos, que os afirma enquanto povo indígena.

Meliá (1999) cita que a perpetuação da cultura indígena pode se dar a uma série de estratégias próprias para o reconhecimento do mundo a sua volta e reprodução desse conhecimento. Desta modo o autor traz que mesmo com o passar dos tempos “continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações” (MELIÁ, 1999, p. 12)

Desse jeito, podemos compreender que a consolidação da língua e da cultura indígena passa por relações pedagógicas fortemente ligadas às experiências vividas e os ensinamentos repassados pelos nativos de cada aldeia. Conforme Meliá (1999) na atualidade diversas etnias têm se apropriado da educação escolar como um instrumento que pode favorecer a redução da desigualdade, do acesso e de afirmação de direitos e conquistas, como mediador de diálogo Intercultural com os diferentes agentes sociais.

O Objetivo do Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI), é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de planejamento de educação escolar indígena, produção de materiais didáticos que fossem condizentes aos interesses das comunidades e que contribuíssem para a formação de professores, considerando os princípios da pluralidade cultural.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica "têm como um dos objetivos promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas" (DCNs 2013, p. 374). As Diretrizes contribuem para que as escolas indígenas desenvolvam uma educação de qualidade sociocultural em todas as modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), contribuindo com a legislação educacional da Constituição Federal de 1988, menciona que cada escola indígena tem o direito de elaborar seu projeto político pedagógico conforme as particularidades de cada comunidade. Desta forma levando em consideração as características regionais e locais da sociedade e da cultura, para que cada escola desenvolva atividades que contribuam para que os objetivos da educação sejam atendidos, em cada comunidade.

Conforme o artigo 78 da LDBEN 9394/96:

Art. 78 O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

Desta maneira pode-se compreender a necessidade da integração da organização da escola culturalmente ocidental com a escola indígena com a finalidade de perpetuação dos costumes, da identidade e da história indígena. O documento reafirma a necessidade de atendimento às especificidades das comunidades indígenas, uma vez que a relação com espaço e tempo devem estar incorporadas ao sistema educacional que atende a comunidade, através do artigo 8º citando que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE:

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI , define o conceito de educação escolar indígena como direito, sendo papel da educação valorizar e promover a “afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários” (BRASIL, 2009, p.1) e que devem ser definidos autonomamente por cada povo indígena.

A escola tem o importante papel de trabalhar a implementação dos direitos dos povos indígenas. Conforme os Artigos 210, 215 e 231 da Constituição Federal de 1988; O documento apresenta que os Projetos Políticos e Pedagógicos - PPP, assim como os calendários e o currículo das escolas dos povos indígenas devem ser respeitados, estabelecendo que conforme:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares,

indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Respeitar a questão linguística e cultural dos povos indígenas está relacionado a desconstrução de preconceitos colonialista homogeneizadores e discriminatórios, uma vez que em muitas situações as culturas e línguas indígenas não estão presentes no currículo escolar e os estudantes indígenas realizam atividades descontextualizadas e incongruentes com sua realidade sociocultural.

Conforme Suertegaray (1999, p. 11), “[...] conceber o mundo numa visão dialética é conceber que tudo flui. Tudo está em movimento e nada dura para sempre”. Baseado em Heráclito de Éfeso (540 ac 480 A.C.) Zênon de Eléa (490 a 430 A.C.) e Sócrates (460 a 399 A.C.) a autora destaca que a dialética está associada ao movimento constante e suas transformações. Portanto, a geografia possibilita a análise dos desencadeamentos responsáveis pela organização do mundo. A cientificidade da geografia ocorre quando a própria geografia é instrumento de análise e reflexão do ambiente baseada nas dialéticas e nas causas possíveis da diversidade dos homens em relação ao estilo de vida, à cultura e aos significados socioambientais. Portanto os espaços utilizados pelos indígenas possuem características específicas a cada etnia, baseado em seu contexto histórico e social, que determina suas movimentações e ocupação do espaço.

Baseado na obra “Marxismo e Geografia” de Massimo Quaini, Suertegaray (1999) cita que o método dialético busca a compreensão do mundo através dos seus movimentos. Portanto o método dialético é um método que valoriza a historicidade. Por isso pode-se compreender que os espaços estão associados a sua utilização histórica, e através da perspectiva positiva se apresenta de forma linear. “Para a dialética, o tempo é histórico, mas sua expressão metafórica é o espiral, ou seja, ele apresenta ciclos e projeções resultados do conflituoso movimento dos opostos ou do conjunto de contradições” (p. 26).

A fim de garantir os direitos fundamentais e a cidadania, conforme o Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas - Funai, atua com o objetivo de “contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços

de controle social tanto em âmbito nacional como local”. (BRASIL, 2020 p.01).

As políticas educacionais devem estar articuladas a outras políticas e ações desenvolvidas pela Funai e por outros órgãos de governo que atendam a demanda das necessidades voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde, entre outros. Conforme o MJSP, “é fundamental para o estabelecimento de relações do Estado com povos indígenas que reconheçam e respeitem a autonomia dos povos indígenas e suas formas próprias de organização.” (BRASIL, 2020, p.02)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) - conforme documento do MJSP relacionado a atuação da Funai -estabelece que o PPP “é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja, de que forma a escola deve atender aos seus interesses, como ela deve ser estruturada, e como ela se integra à vida e aos projetos comunitários” (BRASIL, 2013, p.02). Desta forma, pode-se considerar alguns apontamento referente a educação escolar indígena na elaboração do PPP, conforme as seguintes sugestões da FUNAI:

- “a) A necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e à valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios;
- b) O entendimento de que o currículo compõe o todo do fazer escolar, e não apenas a organização da matriz onde se abrigam as disciplinas, assim como o PPP se constitui como elemento estruturante da vida escolar que expressa a identidade e os projetos societários. A escola indígena deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena e as relações intersocietárias que mantém.
- c) O papel da escola na vida da comunidade, sua articulação com as demais ações e projetos do povo indígena, assim como sua influência em outras áreas de atuação dos governos, tendo como pressuposto, portanto a necessidade do tratamento integrado de questões de territorialidade, sustentabilidade e patrimônio cultural.” (BRASIL, 2020, p.03)

Referente à Educação Básica a LDBEN 9394/96 afirma que a educação escolar no Brasil é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Estão relacionadas com a Educação Básica as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para as aldeias indígenas. Referente a Educação Infantil, conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 esta etapa é opcional, cabendo a cada comunidade indígena requerer.

Moroni (2010) cita que para uma educação escolar indígena plena, que acessibilize a autonomia da comunidade na gerência escolar, compreende a necessidade de relacionar as práticas cotidianas da comunidade indígena, e “[...] outras que afetam diretamente os seus povos na busca de efetividade de direitos com uma permanente

interlocução com os sujeitos envolvidos.” (p.3). O autor destaca que a articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades e desejos dos coletivos das comunidades podem ampliar o potencial transformador da escola indígena. Desse jeito, a escola pode recriar sentidos, contribuir para situações relacionadas ao pertencimento, identificação cultural e territorial e lutas específicas da comunidade indígena.

Conforme Gonçalves e Mello (2009), “a educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, esse conhecimento é transmitido de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos.” (p. 2). Os autores apontam que museus e associações Culturais Indígenas realizam o trabalho de divulgação da arte e da cultura indígena, com a intenção de preservar as tradições e as diversidades indígenas como representação do pertencimento e de afirmação de cada etnia.

Nunes (2014) cita que a educação indígena deve respeitar e incorporar as relações espaciais do território indígena, uma vez que o espaço é parte da existência da comunidade indígena que ali mantém suas tradições e seu reconhecimento quanto índio e quanto pertencente a sua comunidade em específico. O espaço sendo a representação da cultura e da sociedade indígena deve estar associado às políticas educacionais como forma de atribuir sentido à escola.

Conforme Moroni (2010), a educação indígena deve estar articulada às especificidades enfrentadas pelas diferentes comunidades indígenas existentes. “A “apropriação” do espaço escolar pelas suas comunidades e a possibilidade de ampliar as suas relações de poder com a sociedade envolvente, bem como uma maior interlocução com os setores ligados aos movimentos sociais [...]”, atribui à escola o caráter participativo em movimentos indígenas de luta pelos direitos já concedidos e por novas determinações emergentes. (MORONI, 2010, p.4) Com ações colaborativas entre comunidade escolar e indígena e escola pode exercer os princípios da educação que está baseado na escola e no papel da educação que auxilia na formação crítica e reflexiva do indivíduo.

Magalhães e Neto (2013) citam que as comunidades indígenas brasileiras possuem uma estruturação educacional diferenciada quando comparada com outros povos. A educação indígena tem base na linguagem oral e simbólica, utilizando das experiências cotidianas dos mais velhos, através da propagação dos costumes e conhecimentos dos indígenas sem a necessidade de alguém em específico com a tarefa de ensinar. Segundo os autores, o processo pedagógico de transmissão dos saberes no

grupo indígena é uma troca entre todos os membros da comunidade, com a finalidade de perpetuar as práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos do povo indígena.

A educação indígena, conforme Magalhães e Neto (2013), é diferenciada, pois necessita ser pensada e elaborada pelos próprios indígenas e reelaborada pelo governo com a supervisão dos indígenas. Para os autores:

A educação é um fenômeno que ocorre de modos distintos, seja por meio de pedagogias, seja por mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo a educação é assumida como responsabilidade coletiva e tarefa social. Daí a necessidade da escola indígena ser parte do sistema de educação de cada povo, e ao mesmo tempo se assegurar a tradição e o modo de ser indígena, fornecendo elementos de outras sociedades, bem como a compreensão do processo histórico em que estão envolvidos, a percepção crítica dos valores por parte da sociedade, bem como a prática da autodeterminação (MAGALHÃES e NETO, 2004, p.94 - 95).

A reflexão sobre as estratégias de desenvolvimento e organização da educação indígena tem a finalidade de compreender a realidade das comunidades tradicionais, incluindo seus aspectos culturais, suas concepções sobre a vida coletiva e das suas imagens de mundo. Isso posto, fica evidenciado a importância de participação da comunidade indígena na elaboração das normas educativas.

### **3.2 Território Indígena (TI) e a luta Guarani-Mbyá pela demarcação de terras**

As informações do censo IBGE/2010, a população brasileira é de 214.813.4689 milhões de pessoas, sendo que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias registradas no país. Liebgott (2010), aponta que os Guarani-Mbyá:

[...] ocupam tradicionalmente as terras que abrangem partes do Rio Grande do Sul (Missões, Pampa, Planalto, Litoral), Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e regiões da Argentina, Paraguai, Bolívia e Uruguai. Nesse amplo território, ao longo dos séculos, eles foram perseguidos por colonizadores, caçados, escravizados, exilados e tiveram suas terras invadidas, saqueadas e ocupadas. Nesse processo a Igreja, a serviço dos estados da Espanha, Portugal e depois do próprio Brasil, procurou catequizá-los e torná-los “almas convertidas” e, ao mesmo tempo, “corpos dóceis” para o trabalho, nos moldes do projeto que então se estruturava. (LIEBGOTT, 2010, p.5)

Desse jeito, pode-se compreender que as relações com os povos indígenas sempre foi colonial, atribuindo acontecimentos históricos relacionados à exploração

produtiva territorial e individual. De acordo com Liebgott (2010), o povo Guarani-Mbyá foi vítima de epidemias, perseguições, confrontos, confinamentos religiosos e territoriais, com milhares de vítimas fatais. O autor salienta que, mesmo com a longa história de desrespeito e violência, os Guarani-Mbyá perpetuam sua cultura e práticas coletivas específicas da sua comunidade.

O território do povo Guarani-Mbyá estende-se além dos sete estados brasileiros, abordando também regiões da Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia. O povo Guarani-Mbyá, tradicional habitante da Mata Atlântica. Nos dias atuais vive confinado às beiras de estrada e a espaços reduzidos de terra concedidas. A redução do território indígena é resultado do “modelo de ocupação territorial desenvolvimentista e colonizador implementado pelo estado brasileiro e da política indigenista nacional integracionista que vigorou, legalmente, até a promulgação da Constituição Federal de 1988”. (COMANDULLI, 2010, p.64).

De acordo com Comandulli (2010) os Guarani-Mbyá representam um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil e em um quadro de extrema insegurança territorial. A autora informa que há, aproximadamente, 34 mil indígenas Guarani-Mbyá no Brasil, sendo cerca de 2 mil Guarani-Mbyá no estado do Rio Grande do Sul (0,02% da população do estado). Outro dado apresentado pela autora é referente a demarcação oficial das terras Guarani-Mbyá no Rio Grande do Sul que somam cerca de 6 mil hectares, que pode ser comparado com a área total do Parque Estadual de Irapuá.

Na localidade denominada de Irapuá em Caçapava do Sul, vivem em média 17 famílias em um acampamento às margens da BR-290, km 299 desde os anos 70. A localidade já está citada nas reivindicações de demarcação de suas terras há mais de 50 anos, aguardando a demarcação física da Funai, homologação pela Presidência da república e registro no SPU para finalizar o processo de determinação da respectiva TI.

Para Liebgott (2010) uma das dificuldades enfrentadas pelas comunidades Guarani-Mbyá, está relacionada a ocupação de pequenas porções de terras, sendo assim, insuficientes para moradia e subsistência alimentar. O autor destaca inclusive a dificuldade de acesso à água potável e a ausência de saneamento básico.

Outro fator salientado por Liebgott (2010) é em relação a alimentação, que pela falta de espaço para o plantio, a comunidade Guarani-Mbyá essencialmente sobrevive da venda de seus artesanatos, doações e sofrem com a desatenção e ausência dos órgãos de assistência federal. Liebgott (2010, p.9) cita que:

A eles são destinadas políticas públicas fundamentadas no assistencialismo e não nos direitos constitucionais, sendo a política fundiária embasada numa perspectiva compensatória e restritiva de seus direitos territoriais e culturais. As comunidades reivindicam hoje: demarcação das terras de ocupação tradicional; assistência planejada, digna, diferenciada; participação nas discussões sobre as políticas públicas; cuidado com o meio ambiente; respeito para com sua cultura e suas terras; espaços públicos para comercialização de seus produtos e artesanatos.

Liegbott (2022) aponta que as famílias indígenas do acampamento do irapua “seguem na resistência, enfrentam as mais cruéis adversidades, como a falta de alimentos, ausência de atendimento em saúde, sem saneamento básico, acesso restrito à água para consumo e despossuídos de terras para o plantio de suas roças tradicionais.” (p. 2)

As diferenças culturais entre a forma de pensar e viver dos Guarani-Mbyá “evidenciam questões sociais referente a cultura ocidental branca como a “[...] intolerância ao diferente, fundada no desejo de concentração de bens materiais, nossa cultura pensada para fortalecer o individualismo nas relações entre pessoas, nas relações econômicas, políticas, jurídicas, religiosas e educacionais.” (LIEBGOTT, 2010, p.9) Desta maneira, pode-se compreender a dificuldade de interação entre os povos devido à diferença cultural que envolve não só costumes mas também formas de pensar e agir que interferem diretamente em decisões espaciais, territoriais e sociais.

Conforme Liebgott (2010) os Guarani-Mbyá, dispersaram-se em núcleos familiares, formando pequenas comunidades por diferentes regiões, em contínuo movimento e ocupando de maneiras diversas seus territórios tradicionais.” (p.5). O deslocamento forçado gera violência e desrespeito com as comunidades indígenas, mas não desvinculou as relações territoriais de pertencimento.

As concepções de território, as mais difundidas, conforme Haesbaert (2004) e que marcam a tradição desse conceito são aquelas que enfatizam a sua ligação com relações de poder. O autor apresenta que o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. O território pode ser analisado sob três vertentes básicas: política ou jurídico-política, cultural ou simbólico-cultural e econômica. A vertente cultural ou simbólico cultural pode ser compreendida como aquele que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, no qual podemos observar o território como produto da apropriação/valorização de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

Haesbaert (2004) que tem como embasamento a teoria de Milton Santos, traz que “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de

poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (p.79). O autor define o conceito de território como um misto entre sociedade e natureza, economia e cultura, entre materialidade relacionada a função e idealidade relacionada ao simbolismo.

Desta forma, aspectos territoriais mais ligados à cultura e simbolismo podem contribuir para melhor compreender os processos de identidade e reconhecimento histórico da cultura indígena no espaço escolar ligados à estruturação da instituição e suas relações didáticas e pedagógicas.

A busca pela terra sem mal, conforme Liebgott (2010) é uma constante na vida dos Guarani-Mbyá que seguem uma trajetória histórica de resistência e luta pelo pertencimento territorial. A história do povo Guarani-Mbyá é marcada por deslocamentos entre estradas, fazendas, localidades próximas a áreas urbanas; percorrendo caminhos entre um acampamento, confeccionando seus artesanatos e comercializando às margens das rodovias ou nos centros urbanos. Conforme o autor, o povo Guarani-Mbyá culturalmente costuma plantar milho, batata, mandioca, melancia, abóbora, amendoim e criar pequenos animais como porco, galinha, pato, quando alocados em um espaço que possibilite tais feitos.

Nestes pequenos espaços de terras que lhes restaram, eles vivenciam sua cultura, suas crenças, língua e tradições, em íntima relação com o sagrado, com o que lhes dá esperança de viver, apesar de toda uma existência de sofrimento e perdas. Resistem, apesar de todas as influências e imposições da sociedade dominante, de aparatos de Estado, das leis e de uma cultura excludente. (LIEBGOTT, 2010, p.9).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), referenciando o art. 231, que trata sobre a ocupação do espaço indígena determina que conforme inciso § 2º, § 3º e § 4º:

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Entretanto, as comunidades Guarani-Mbyá enfrentam dificuldades quanto à garantia da legislação vigente, uma vez que as demarcações dos espaços indígenas nem sempre são respeitadas e o retorno dos processos de delimitações e demarcações dos territórios indígenas vêm sendo protelados pelo órgão indigenista, pela justiça e pelos

processos administrativos necessários.

Segundo o artigo 231 da Constituição de 1988, as Terras Indígenas a serem regularizadas pelo Poder Público devem ser habitadas de forma permanente, ser importante para as atividades produtivas do povo indígena, imprescindíveis à preservação dos recursos necessários ao seu bem-estar e necessárias à sua reprodução física e cultural. As Terras Indígenas são administrativamente demarcadas pela FUNAI conforme cumprimento dos procedimentos dispostos no Decreto 1775/1996, que são:

- Estudos de identificação: A Funai determina um antropólogo para elaborar estudo antropológico e coordenar os trabalhos do grupo técnico especializado para a identificação da TI em questão;
- Aprovação da Funai: O relatório do estudo antropológico deve ser aprovado pela Funai no prazo de 15 dias para publicar;
- Contestações: Às partes interessadas tem o prazo de até 90 dias após a publicação do relatório para se manifestar;
- Declaração dos limites: O Ministro da Justiça tem 30 dias para declarar os limites da área e determinar sua demarcação física, ou desaprovar a identificação;
- Demarcação física: Declarados os limites da área, a Funai deve promover a demarcação física;
- Homologação: O procedimento de demarcação deve ser submetido à presidência da República para homologação por decreto;
- Registro: A terra demarcada e homologada em até 30 dias após a homologação, registrada no cartório de imóveis da comarca correspondente e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

A demarcação das TI, conforme CF/88, é legitimada pela tese do indigenato e se dá através da ocupação tradicional indígena. A titularidade da posse permanente da terra indígenas pertence à comunidade indígena conforme art. 231, § 1º, da CF/88, determinando que

Art. 231 São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Com base na leitura podemos diferenciar a posse civil e a posse indígena. A posse indígena tem objetivo de proporcionar a manutenção e desenvolvimento das atividades étnicas e culturais da comunidade indígena e é organizada conforme as características específicas de cada comunidade. Logo, conforme a CF/88, a posse indígena é uma forma de proteção da unidade da comunidade indígena.

Conforme a Portaria nº 569, de 11 de maio de 2016:

Art. 1º Declarar de posse permanente do grupo indígena Guarani Mbyá a Terra Indígena IRAPUÁ com superfície aproximada de 222 ha (duzentos e vinte e dois hectares) e perímetro também aproximado de 08 km (oito quilômetros), assim delimitada: Inicia-se a descrição deste perímetro no Ponto 01, de coordenadas geográficas aproximadas 30°20'38"S e 53°12'47"WGr, localizado à margem de uma estrada existente, segue por uma linha reta até o Ponto 02, de coordenadas geográficas aproximadas 30°19'55"S e 53°13'30"WGr; daí segue por uma linha reta, até o Ponto 03, de coordenadas geográficas aproximadas 30°19'46"S e 53°12'20"WGr, localizado à margem direita de uma sanga sem denominação; daí segue pela referida sanga, a jusante, até o Ponto 04, de coordenadas geográficas aproximadas 30°19'54"S e 53°13'30"WGr, localizado na sua confluência com o Rio Irapuá; daí segue pelo referido rio, a montante, até o Ponto 05, de coordenadas geográficas aproximadas 30°20'28"S e 53°10'59"WGr; daí segue por uma linha reta, até o Ponto 06, de coordenadas geográficas aproximadas 30°20'49"S e 53°12'39"WGr, localizado à margem de uma estrada existente; daí segue pela referida estrada, sentido BR-290, acompanhando a cerca existente, até o Ponto 01, início da descrição deste perímetro. OBS: 1- Base Cartográfica utilizada na elaboração deste memorial descritivo: SH.22-Y-A-II-4 - Escala 1:50.000 - DSG - Ano 1979 2- As coordenadas geográficas citadas neste memorial descritivo são referenciadas ao Datum Horizontal Córrego Alegre.

A comunidade Guarani-Mbyá do Irapuá possui registro processual desde 1993 com a finalidade de reconhecimento e demarcação da TI. Em 2016 através da Portaria 568 - 12/05/2016 o Ministro da Justiça Declaração dos limites. É nesse sentido que a simples demarcação de limites em um espaço geográfico não é suficiente para contribuir com a perpetuação dos povos indígenas. O espaço denominado como terra indígena deve ser adequado às práticas culturais, sociais e econômicas específicas de cada comunidade e viabilizar o acesso a elementos básicos à sobrevivência da comunidade indígena.

Portanto, pode ser percebido que o problema enfrentado pelo povo Guarani-Mbyá é muito mais profundo do que a demarcação das terras indígenas. A problemática remete a análise reflexiva sobre a vida e existência humana e suas perspectivas quanto a construção e compreensão de mundo, sociedade e valores considerados indispensáveis para estabelecer e direcionar as relações entre as pessoas e as diferentes culturas.

Matta (2019) apresenta que o ser indígena tem relação de pertencimento a um

povo a uma cultura que relaciona a terra onde nasceu ou estabeleceu sua vida, sendo parte de uma comunidade ligada a um determinado lugar específico. O autor cita que os Guarani-Mbyá se destacam por prezar a liberdade de deslocamento e o livre-arbítrio de todos os seus membros. Portanto, podemos compreender que “indígena é o que pertence à terra, e os Guarani-Mbyá especificamente demonstram essa relação ao se deslocarem pelo território sem a intenção de se tornarem proprietários de um terreno.” (MATTA, 2019, p. 16).

GALLOIS (2004) aponta que atualmente provar a ocupação continuada de um grupo indígena em uma área relacionando o modo de vida indígena conforme sua adaptação ao ambiente ocupado, configura a relação que um grupo indígena mantém com sua terra. De acordo com a autora:

O território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas. Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. (GALLOIS, 2004, p. 39)

Para Gallois (2004) os indígenas não possuem um senso de territorialidade já que a ideia de um território fechado surge com as restrições impostas pelo contato, pelos processos de regularização fundiária, favorecendo o surgimento de uma identidade étnica. Desse jeito o espaço e suas utilizações podem ser relacionadas ao território sob o contexto físico que é territorializado.

A territorialização está associada às relações estabelecidas, gerando limites, canais de comunicação, e demais relações de uso conforme a lógica territorial do grupo que territorializa uma porção de espaço. Por isso, a abordagem da territorialidade necessita de avaliação da relação entre as terras ocupadas permanentemente, as terras utilizadas e as terras necessárias para a reprodução física e cultural.

Segundo Faria (2015), a lógica indígena Guarani-Mbyá sobre ocupação da terra apresenta diferentes níveis de análise, sendo elas denominadas os tekoa, as Terras Indígenas (TI), e seu território (Yvy rupa). Segundo a autora, é por meio dessa articulação que fica evidenciada as contradições emergentes no desenvolvimento da lógica capitalista que delimita e interfere no território indígena. Com a expansão do capitalismo os processos de demarcação do território indígena sofrem fragmentações, as Yvy rupa são territórios fracassados e delimitados quanto ao seu pertencimento.

Referente a noção de terra Faria (2015), destaca que a lógica de ocupação está relacionada a princípios de pertencimento e preservação da cultura indígena Guarani-Mbyá, cujo as lutas remetem a uma parte integrante do próprio corpo Guarani-Mbyá. O autor apresenta que a terra denominada tekoa é um espaço sociopolítico onde se desenvolve as relações econômicas, sociais e políticas-religiosas essenciais para a vida do povo Guarani-Mbyá. Território Indígena representa um espaço da homogeneização do estado, ou seja, o processo político-jurídico que demarca, delimita e registra as terras no sistema cultural social.

Gallois (2014) baseado em estudos antropológicos determina que terra e território não possuem o mesmo significado, sendo:

[...] a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. (Gallois, 2004, p.29)

Nenhuma sociedade de fato existe sem a impressão do seu espaço e estruturação de uma lógica territorial. Gallois (2014) cita que através da organização territorial o povo que ali pertence estabelece relações culturais, sociais, econômicas que envolvem a comunidade integralmente com o espaço ocupado. Desse jeito o espaço pode ser considerado o ponto inicial para analisar o território enquanto espaço físico que é “[...] territorializado: relações são estabelecidas, criando limites e canais de comunicação, proximidades e distâncias, interdições, fronteiras seletivamente permeáveis conforme a lógica territorial do grupo que territorializa uma dada porção de espaço.” (GALLOIS, 2004, p.41)

As terras indígenas possuem significado direto com a sobrevivência do povo Guarani-Mbyá, da comunidade, da luta pela reprodução e perpetuação da cultura e da própria existência, segundo Faria (2015). Portanto o reconhecimento formal das terras ocupadas pelos Guarani-Mbyá passa a ser uma estratégia de luta e garantia da sobrevivência física e espiritual deste povo, assim como a autonomia no seu modo de vida cotidiana.

#### **4 METODOLOGIA DE PESQUISA**

A pesquisa foi realizada na disciplina de TCCII do curso de Licenciatura em Geografia - EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS com o

objetivo de compreender qual é a importância da escola indígena na comunidade no processo de demarcação da Terra e reprodução social do povo. A comunidade indígena foco da pesquisa foi comunidade Guarani-Mbyá que habita a região do Irapuá no município de Caçapava do Sul.

Para que fosse identificado o que significa para a comunidade ter que estudar fora da terra indígena e compreender os motivos pelos quais ainda não há escola na aldeia foi realizado contato com os indígenas da comunidade do Irapuá, com a 13ª coordenadoria da educação do RS responsável pela região de Caçapava do Sul e 24ª coordenadoria da educação do RS responsável pela região de Cachoeira, região do Piquiri, Secretaria Municipal de Educação de Caçapava do Sul e com a FUNAI.

A coleta de dados foi realizada utilizando as seguintes ferramentas: entrevista, questionários e pesquisa teórica. O público alvo da coleta de dados conta com moradores da comunidade Guarani-Mbyá, membros da comunidade escolar na qual os Guarani-Mbyá frequentam, com a Funai e com a 13ª e 24ª Coordenadoria de educação, responsável pelas ações educacionais dos estudantes de Caçapava do Sul e Cachoeira do sul região do Piquiri, em todas as modalidades da Educação Básica. E, concomitantemente, também se realizou aprofundamento teórico sobre a discussão das escolas indígenas.

Referente a coleta de dados na comunidade Guarani-Mbyá, foi realizada através de uma visita a comunidade Indígena do Irapuá e na Escola Municipal Augusto Vítor Costa que atende a comunidade. A visita foi utilizada para desenvolver as entrevistas.

As entrevistas foram aplicadas de forma presencial com o indígena cacique Marino do acampamento do Irapuá comunidade e com o diretor da escola Professor Alan da Silva Oliveira. As questões foram discutidas de forma oral, e a coleta de informações realizada através de gravações de áudio e anotações que serão transcritas em diário de campo com a finalidade de analisar e identificar as categorias de análise emergentes.

Foi realizado tentativas de contato com a FUNAI através de seus canais de comunicação disponibilizados no site oficial da entidade (e-mail e telefone) sem sucesso. O mesmo ocorreu com a 13ª coordenadoria de Educação do Estado do RS foi realizada a tentativa de contato telefônico e envio do questionário em formato eletrônico, para os contatos disponibilizados no site oficial da coordenadoria, sem sucesso de retorno.

Através de contato telefônico com a 24ª coordenadoria de Educação do Estado

foi realizada a entrevista

O contato feito com o representante da Secretaria de Educação do município de Caçapava do Sul, foi de forma presencial, com o Professor Edimar Fonseca da Fonseca para uma entrevista sobre informações burocráticas sobre o atendimento educacional prestado à comunidade Guarani-Mbyá.

O questionário, as entrevistas e demais ferramentas de coleta de dados foram norteados com o objetivo de entender a dinâmica educacional e a influência da educação fora da aldeia dos indígenas Guarani-Mbyá pertencentes a localidade de Caçapava do Sul.

As questões envolvem as ações educacionais da região em relação à oferta do ensino aos indígenas. O contato com a equipe diretiva da escola que os jovens Guarani-Mbyá são matriculados, foi realizada de forma presencial e os dados foram coletados através de gravação de áudio e vídeo transcritos para o diário de campo a fim de analisar, refletir e sistematizar as informações.

Foi realizado aprofundamento teórico em legislações, conferências e fontes confiáveis e dentro dos padrões acadêmicos, através da leitura e fichamento de textos que contribuam para a elaboração das ferramentas de coleta de dados e compreensão das informações coletadas.

Ainda assim, para que fosse possível a participação dos indígenas neste trabalho, foi enviado ao responsável do acampamento do Irapuá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II). Somente após o retorno deste documento, devidamente preenchido e assinado, foram implementadas as técnicas de coleta de dados.

Segundo Martins (2008), considera técnicas de levantamento de informações e dados, assim como a observação e análise do discurso, o uso de questionários. A essa técnica, o autor associa a construção de um protocolo, desta forma, “se constitui em um conjunto de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo [...]”. O protocolo oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo” (MARTINS, 2008, p. 9). Deste modo foram elaborados questionários com perguntas que buscaram contemplar os objetivos do objeto de estudo com embasamento nos documentos que norteiam a educação indígena.

De acordo com Lima e Moreira (2015), a entrevista é a forma mais utilizada para obter informação discursiva não documental. Os autores determinam que a entrevista “constitui-se em uma conversa informal entre o entrevistador e o entrevistado ou entre os entrevistados sob a orientação do pesquisador.” (LIMA e MOREIRA, 2015,

p.38).

Para Boni e Quaresma (2005) as entrevistas semi-estruturadas podem combinar perguntas abertas e fechadas com a finalidade de ampliar o campo de coleta. Por possibilitar o discorrer sobre o tema proposto foram aplicadas entrevistas semi estruturadas. Boni e Quaresma (2005, p. 75) destacam que:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A análise dos dados será de caráter qualitativo. Segundo Ludke e André (1986) a análise qualitativa de dados possui cinco características básicas: (I) a coleta de dados ocorre em espaço comum; (II) a produção de dados inclui atuação, discursos, documentos, fotografias entre outros; (III) conter processo de planejamento, desenvolvimento e execução das atividades, (IV) compreensão que os envolvidos possuem vem através das suas experiências vivenciadas e (V) o destaque de informações que emergiram através da análise da produção de dados.

Por isso, uma pesquisa qualitativa deve articular esses instrumentos a uma problemática e conceitos, assim, criando um conjunto adaptado ao objeto de pesquisa. Para Lima e Moreira (2015) investigação qualitativa possui foco na interpretação e análise das informações do entrevistado. Desse jeito contribuindo para a compreensão do contexto do universo investigado, e aproximando do pesquisador os fenômenos estudados. Assim os autores destacam que:

A pesquisa qualitativa fundamenta-se no princípio de que as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social é específica. Assim, os indivíduos, os grupos e as classes atribuem significados e intencionalidades a suas ações, concepções e construções históricas. Esta concepção de realidade coloca para o pesquisador a condição de uma identidade entre sujeito e objeto, distingue-se, portanto, do método positivista. A pesquisa qualitativa parte do pressuposto que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto é sob essa perspectiva, essencialmente, qualitativo. (p.28)

Através da leitura e interpretação dos questionários e entrevistas aplicadas os dados foram qualificados, classificados e submetidos à análise reflexiva referente ao enfoque da pesquisa no qual emergiram categorias de análise.. A interpretação foi

realizada a fim de identificar os objetivos de pesquisa, levando em consideração métodos, práticas e reflexões do material selecionado com a intenção de concentrar o maior número de dados para que possam ser relacionados.

A interpretação dos dados desta pesquisa foi desenvolvida através da reflexão sobre as anotações feitas em diário de bordo, Para Roesch (2006) o diário de bordo é:

"Um diário de bordo onde se anotam, dia após dia, com um estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa. Dessa forma, todas as informações e situações que ocorrem durante a realização dessa pesquisa são anotadas para uma posterior análise" (p.1).

Através da utilização do diário de campo é possível realizar uma análise crítica e reflexiva sobre os materiais coletados, contribuindo assim, para melhor qualificação e categorização das informações.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **CAPÍTULO I - A LUTA GUARANI-MBYÁ NO IRAPUÁ**

#### **1.1 Principais reivindicações Guarani-Mbyá um breve contexto histórico.**

Ao longo dos séculos, os Guarani-Mbyá foram perseguidos por colonizadores, escravizados, violentados e suas terras invadidas e ocupadas. Historicamente, ao longo da colonização portuguesa, Portugal e depois o próprio Brasil, procurou catequizar e educar os índios para o trabalho, nos moldes ocidentais. Segundo Liebgott (2010) os índios sempre foram questionados sobre a sua utilidade e quais maneiras de se explorar sua força produtiva e seus territórios. O autor destaca que ao longo dos anos “estas comunidades estão submetidas a uma vida de privações e desigualdades, resultante do confinamento em pequenas porções de terras às margens das estradas, em áreas compradas pelo Estado ou cedidas por particulares”. (LIEBGOTT, 2010, p. 05).

O Povo Guarani-Mbyá vive em constante resistência frente a colonização e a exploração do seu povo. Os Guarani-Mbyá possui formas coletivas de vida e práticas culturais que se diferenciam dos demais povos indígenas. Conforme Liebgott (2010, p.06) dispersam-se em núcleos familiares, formando pequenas comunidades por diferentes regiões, em contínuo movimento [...]. Devido aos seus costumes culturais de estilo de vida e organização social que os Guarani-Mbyá possuem, ao longo dos anos foram retirados de seus territórios violentamente, para pequenas áreas.

A saída de terras tradicionalmente Guarani-Mbyá não significa que os vínculos territoriais tenham sido desfeitos. Bellinger, Perutti e Andrade (2009, p. 09) citam que o

“que mais chama a atenção nas práticas sociais do povo Guarani-Mbyá é a intensa rede de trocas e fluxos populacionais entre as aldeias distribuídas por uma extensa região no sul do continente”. Portanto, compreende-se que as aldeias Guarani-Mbyá espalhadas não estão isoladas, mas interligadas por extenso parentesco e aspectos históricos e ancestrais.

A maior concentração populacional Guarani-Mbyá está presente nas regiões próximas de Porto Alegre, missões e litoral. Na região de Caçapava do Sul, na localidade denominada de Irapuã, encontram-se 17 famílias que residem na comunidade às margens do km 299 da BR-290 desde os anos 70. Conforme informações do Ministério Público Federal - MPF em Cachoeira do Sul declarou parecer favorável ao pedido para que o processo de demarcação da Terra indígena Irapuá seja concluído. A Dr<sup>a</sup> Gianni Konzen em 2016 determinou que a União deveria concluir o processo administrativo de demarcação da Terra Indígena Irapuá, no município de Caçapava do Sul.

Em resposta ao pedido de concessão de efeito suspensivo à apelação interposta contra sentença publicada em 08/05/2017, referente a ação civil nº 5001884-85.2015.4.04.7119, o Tribunal Regional Da 4º Região através do despacho:

Afirma que o prazo é inexecutável, tendo em conta que:

(a) "o procedimento administrativo para demarcação de território indígena é naturalmente complexo e moroso, demandando tempo e recursos humanos e financeiros para sua conclusão, necessitando de antropólogos, engenheiros agrônomos, topógrafos e técnicos diversos" ,

(b) que "em 11.05.2016 a TI Irapuá foi declarada de posse permanente do povo indígena Guarani, através da Portaria nº 569/MJ (0304519)", sendo providenciado o ato de sua competência, cabendo agora os procedimentos ulteriores a cargo da FUNAI, a qual não é parte na ACP, e detém personalidade jurídica e orçamento próprios,

(c) que a própria FUNAI informou nos autos do Cumprimento que vem adotando os procedimentos cabíveis a medida que o contingenciamento orçamentário permite, contando com profissionais particulares que prestam serviços não remunerados em horários disponíveis, estando, desde 2017, com processo administrativo aberto para avaliar "viabilidade de condução de certame licitatório na modalidade pregão eletrônico" para o processo de licitação para a demarcação física dos limites de tal TI.(BRASIL, 2018, p.1)

A comunidade Guarani-Mbyá do município conta com 80 indígenas Guarani-Mbyá, conforme informações da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai). Sesai foi criada em 2010 com o objetivo de atender a demanda da saúde indígena, de forma integral, resolutiva e humanizada.

Através de entrevista com o cacique da aldeia do Irapuá, percebeu-se que a tempos a comunidade reivindica a demarcação da TI, sem retorno das unidades responsáveis. O indígena expõe que a localidade não possui condições de utilização do solo para cultivo de alimentos, devido ao plantio de eucalipto que havia no local.



Imagem 01: Acampamento Guarani-Mbyá no Irapuá - BR-290  
Fonte: Própria autora.

Por isso, são obrigados a viver nos centros urbanos em busca de recursos, para prática de venda de artesanatos. Uma vez que as suas terras não são suficientes para o sustento básico é necessário sair da comunidade e negociar com as entidades da sociedade capitalista.



Foto 01: Aldeia indígena no Irapuá  
Fonte: Própria autora

Foto 02: Aldeia indígena no Irapuá  
Fonte: Própria autora



Foto 03: Aldeia indígena do Irapuá  
Fonte: Acervo pessoal da autora



Foto 04: Cacique do acampamento indígena  
no Irapuá  
Fonte: Própria autora

A comunidade Guarani do Irapuá iniciou o processo de registro em 1999 com a finalidade de reconhecimento e demarcação da Terra Indígena (TI). Posterior a publicação da Portaria 569 de 12 de maio em 2016, efetuada pelo Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID), que determina os limites do território; porém sem seguimento dos trâmites para homologação (pela Presidência da República) e o registro da TI, até o presente momento. Desta forma, a comunidade Guarani-Mbyá do Irapuá segue sem a demarcação oficial da TI e o seu usufruto exclusivo.

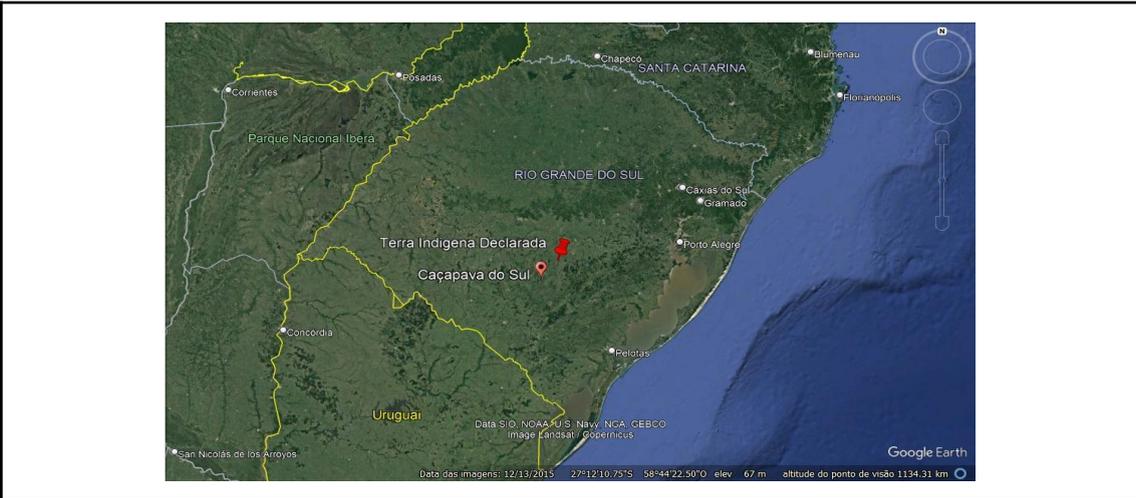


Imagem 02: Terras indígenas Guarani  
Fonte: Própria autora



Imagem 03: limites da TI Irapuá, conforme Portaria MJSP nº 569/2016.  
Fonte: Própria autora

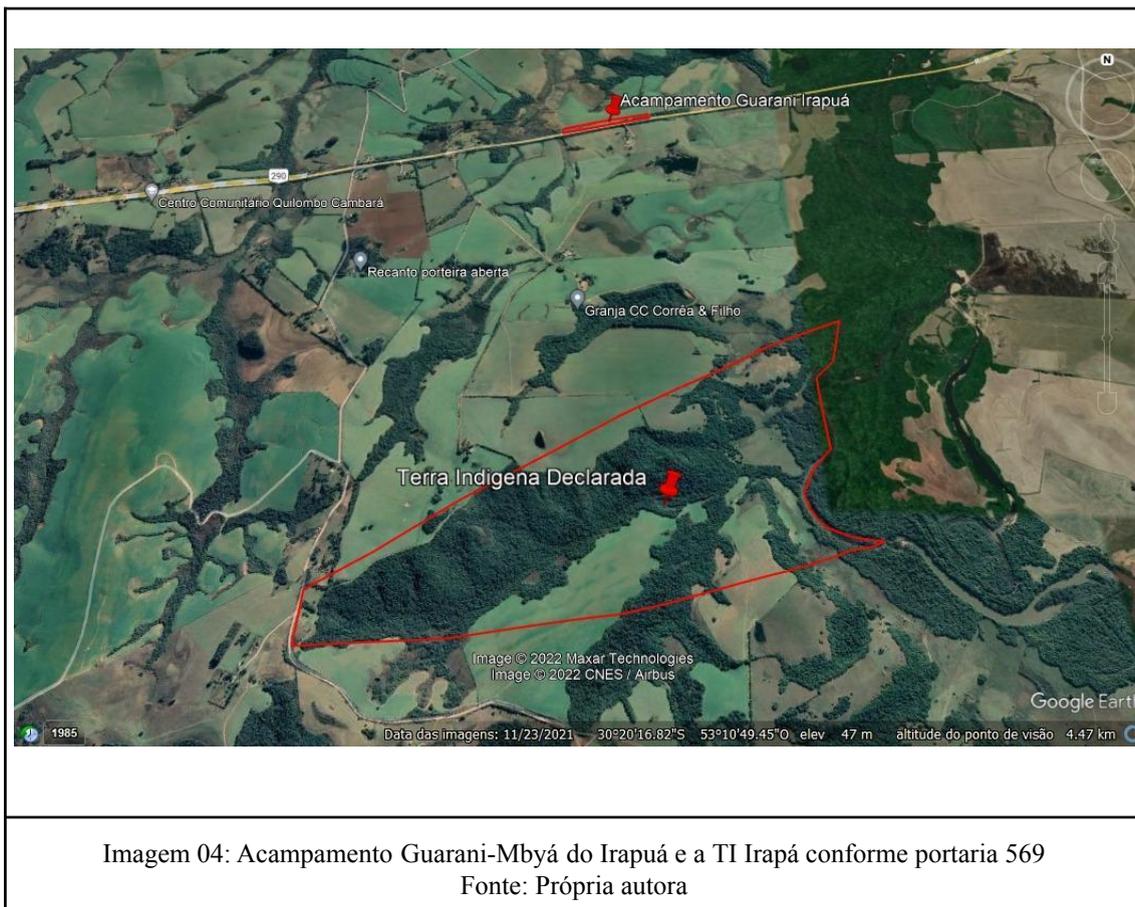


Imagem 04: Acampamento Guarani-Mbyá do Irapuá e a TI Irapá conforme portaria 569  
Fonte: Própria autora

Apesar da ocupação tradicional ser reconhecida, os indígenas da localidade do Irapuá ocuparam espaços disponibilizados pelo governo. O cacique da aldeia cita que as TI declaradas não possibilitam desenvolver o estilo de vida Guarani-Mbyá, motivo pelo qual a comunidade voltou a ocupar o acampamento às margens da BR-290. Segundo informações da Organização Terras Indígenas no Brasil e Instituto Socioambiental, foram demarcados os limites indígenas pelo governo em 222 hectares de terras. Segundo os indígenas as terras são repletas de plantações de eucalipto, o que inviabiliza o uso da terra para outras finalidades.

Desta forma, pode-se identificar que as particularidades da cultura indígena não são respeitadas perante o modelo de sociedade capitalista. Em meio a um mundo dominado pela cultura capitalista, os Guarani-Mbyá resistem mantendo vivo e forte o seu estilo de vida. Nas aldeias perpetuam suas crenças repassando sua cultura para as novas gerações.

## **CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O ESPAÇO ESCOLAR INDÍGENA.**

### **2.1 O ensino como forma de valorização da composição indígena.**

No Brasil, do século XVI até metade do século XX, a oferta de educação escolar às comunidades indígenas esteve presente nas catequizações e colonização forçadas dos índios à sociedade nacional. A legislação referente aos processos educacionais anteriormente estabeleciam que era dever da União a oferta de educação para os índios da comunidade nacional. Ao longo dos anos, por falta de medidas educacionais e o cumprimento das legislações existentes, conforme a Comissão Pró-Índio (1981) as escolas vêm servindo de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas.

A educação escolar indígena, conforme I CONEEI, é um direito assegurado a população indígena e tem o papel de valorizar e promover as afirmações das identidades étnicas, recuperação das memórias históricas, valorização das línguas e dos povos indígenas através de projetos societários que devem ser definidos pelas comunidades indígenas.

Conforme Magalhães e Neto (2013), a implementação de políticas educacionais específicas às comunidades indígenas tem a finalidade de assegurar a oferta de uma educação de qualidade, respeitando suas peculiaridades, e relacionadas às ações comunitárias, de forma específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Os autores evidenciam que a educação indígena deve proporcionar acesso aos conhecimentos universais, com base na valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais. O ambiente escolar como espaço de estudo de linguagens e representações tem papel fundamental na valorização dos diversos povos e culturas indígenas.

A constituição garante o direito de permanência dos índios em seus territórios originais e a manutenção de sua identidade cultural, viabilizando que a escola indígena torna-se uma ferramenta de valorização das línguas, saberes e tradições indígenas. Assim como, o Artigo 210 da CF (BRASIL, 1988), sobre a Base Nacional comum, cita que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A legislação agora garante a esses povos o direito à manutenção de suas particularidades culturais, históricas e linguísticas e a políticas governamentais em relação à educação escolar indígena na década de 70. (PRÓ-ÍNDIO, 1981).

A LDB de 1996, determina na Seção I - Disposições Gerais através do Art. 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia. (LDB, 1996).

No Título VIII - Das Disposições Gerais, conforme Art. 78, determina que: o sistema de ensino deve ser promovido com ações conjuntas da união, órgãos federativos de fomento à cultura e de assistência aos índios, deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para modalidade de oferta bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Conforme a LDB, tais programas devem ter os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

As diretrizes educacionais apontam que a União deve fomentar e financiar os sistemas de ensino de educação intercultural às comunidades indígenas. Segundo os Parágrafos(§)1º e 2º do art. 79 da LDB fica determinado que:

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Com relação à educação escolar para os povos indígenas, o Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 1.904/96, reafirma a necessidade de reconhecer os direitos educacionais particulares dos povos indígenas e a garantia de educação específica e diferenciada, respeitando as especificidades socioculturais de cada comunidade, conforme:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e medidas para a sua

defesa e promoção, na forma do Anexo deste Decreto.

Art. 2º O PNDH objetiva:

I - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País;

II - a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos;

III - a implementação de atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos;

IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais;

V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art. 5º;

VI - a plena realização da cidadania.

O cacique do acampamento do Irapuá cita que a comunidade Guarani-Mbyá sente que sua cultura está aos poucos se perdendo. Pelo fato de que as crianças da aldeia estão sendo direcionadas a praticar outras culturas costumes por enfrentar escolas regulares, fora da aldeia e sem profissionais especializados.

Outro impasse apontado pelo cacique é relacionado à linguagem, que dentro da aldeia os índios falam sua língua materna Guarani-Mbyá, porém na escola e nos demais espaços fora da aldeia, os mais jovens são alfabetizados somente português. Em suma existe uma dificuldade para os índios na compreensão de símbolos e significados quando não relacionados com a linguagem materna.

Através de duas visitas ao acampamento do Irapuá, e reflexão dos dados pode-se perceber que os índios da comunidade gostariam de uma nova escola indígena em seu território, pois o cacique expõe que a escola que os indígenas frequentam não possui atendimento especializado como previsto por lei. Isso dificulta o contato dos indígenas com a linguagem científica escolar, a comunicação com os colegas e professores, assim como, com a expressão de sua cultura dentro do espaço escolar.

Moroni (2010) cita que o desenvolvimento pleno da educação escolar indígena, compreende a necessidade de relacionar as práticas cotidianas da comunidade indígena. Desse jeito, respeitando e valorizando a cultura e costumes locais, em busca de efetividade de direitos com uma constante interlocução com os sujeitos envolvidos.

Enfim, fica evidente que as legislações para fins educacionais propõem uma educação que valorize a cultura indígena, porém não é ofertada conforme o proposto. O ensino como forma de construção do cidadão como indivíduo crítico e reflexivo deve proporcionar a reafirmação da etnia e a valorização da composição indígena como forma social de vida.

## **CAPÍTULO III - RELAÇÕES TERRITORIAIS E O ENSINO INDÍGENA**

### **3.1 . O território Guarani-Mbyá no Irapuá e o ensino escolar.**

A proposta de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena é expressa e defendida em todas as Conferências Regionais. Possui a finalidade de garantir as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas em Territórios Etnoeducacionais.

Pelo Decreto nº 6.861/2009, a forma de gestão da educação escolar indígena é definida como um regime de colaboração visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena. Os Territórios Etnoeducacionais é um movimento que envolve a organização, o planejamento territorial e as diretrizes e políticas públicas educacionais e regionais de educação indígena.

Segundo o cacique, a escola da comunidade tinha um professor que ministrava as aulas e era da comunidade. Quando questionado sobre a data dos acontecimentos, o cacique do acampamento comenta que não sabia das datas pois não pertencia a esse acampamento na época, no caso juntou-se aos indígenas do irapuá posterior a volta para o acampamento da BR-290. Enfim, o cacique aponta que esse profissional era contratado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

[...]A aldeia já teve uma escola mas foi transferida para outra comunidade, tinha professor que dava aula e era da comunidade contratada pelo Estado como os guaranis tinham uma época que iam para outras aldeias ficava quase sem ninguém na aldeia causando a transferência da escola. [...] (CACIQUE, 2022).

Conforme contato com a 24ª Coordenadoria de Educação do Estado e relato dos índios, a escola foi transferida para outra comunidade Guarani-Mbyá, localizada em um território pertencente ao município vizinho Cachoeira do Sul. A escola foi realocada devido a movimentação constante dos Guarani-Mbyá do Irapuá que ficou por um período de tempo quase que totalmente desocupada. Conforme a cultura e dinâmica social de habitação, os Guarani-Mbyá costumam ficar em constante movimento em todo seu território. Os Mbyá demonstram total indignação com a retirada da escola, sendo que a comunidade de Irapuá concentra o maior número de Guarani-Mbyá da região.

Desta forma, os jovens e crianças da aldeia necessitam sair da comunidade e participar dos processos de ensino e de aprendizagem da escola dos não-índios. A comunidade acredita ser necessário a inclusão dos índios na educação básica comum brasileira, desde que garanta de fato o acesso a uma educação bilíngue, que valorize a

língua e costumes Guarani-Mbyá. O cacique cita que, para a comunidade Guarani-Mbyá, a saída dos jovens indígenas para estudar em uma escola culturalmente diferente é complicado, principalmente pela dificuldade na comunicação.

Assim, pode-se perceber que a comunidade do Irapuá além de não ter acesso à educação indígena dentro da comunidade também não recebe atendimento educacional especializado para os jovens Guarani-Mbyá. Conforme Gallois (2004) aponta que a educação pode promover a valorização da composição indígena como processo de desenvolvimento do indivíduo índio. O modo de produção da vida material condiciona em geral o processo da vida social, política e intelectual.

Por fim, pode-se perceber que os territórios etnoeducacionais podem proporcionar à comunidade de forma geral a recuperação de suas memórias históricas, apropriação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências através da educação escolar indígena. A educação para os indígenas visa garantir aos índios, o acesso às informações e formas de compreensão dos conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas e não-índias. Logo, uma escola no chão da aldeia, com profissionais, preferencialmente da comunidade, que compreendam as relações culturais que compõem os processos educativos e que respeite o cotidiano da aldeia pode proporcionar educação de qualidade.

## **CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO INDÍGENA GUARANI-MBYÁ NO IRAPUÁ**

### **4.1 Dinâmica da educação escolar indígena Guarani-Mbyá no Irapuá**

Na aldeia indígena do Irapuá é preciso o deslocamento dos indígenas da comunidade para atender algumas necessidades. Conforme o Cacique da aldeia, uma das principais causas da saída dos índios do acampamento para o centro urbano do município é a venda de artesanatos para compras de suprimentos básicos, já que o solo do território destinado aos índios é pouco produtivo. Outra saída necessária é dos indígenas mais jovens para ter acesso ao ensino escolar. A comunidade conta em média com 19 crianças Mbyá em idade escolar.

O cacique comenta que a mobilidade dos indígenas quando necessitam sair do território da comunidade normalmente é através de ônibus, carona ou a pé. A comunidade Guarani-Mbyá já possuiu uma escola no território indígena que foi transferida para a comunidade do Piquiri localizada próximo ao acampamento do irapuá mas pertencente aos limites do município de Cachoeira do Sul.

Na concepção dos educadores, conforme entrevista com o diretor da escola estadual de ensino regular que os indígenas, jovens e crianças do Irapuá frequentam, trabalhar com educação voltada aos indígenas:

É um grande desafio devido à falta de suporte e condições adequadas por parte da mantedora (secretaria da educação). A escola não possui uma proposta de trabalho adequada de acordo com o vigente escolar, a matrícula é obrigatória, mas os alunos chegam na escola infantil sem o conhecimento da língua portuguesa e a escola não possui suporte algum quanto a ter educador que saiba a língua tupi guarani, ressaltamos também que a infrequência é alta inviabilizando a aprendizagem. (DIRETORA, 2022)

A escola estadual de ensino regular não possui suporte técnico e financeiro para atender os 19 alunos Guarani-Mbyá. Conforme a direção, a escola não possui educadores especializados em educação indígena, nem oferta de cursos de formação ou incentivo a realização de especialização em educação indígena aos professores. A equipe diretiva alega que o governo não direciona investimentos relacionados à educação indígena o que dificulta a formação dos professores.

Quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, a equipe da escola expõe que as metodologias de ensino que os professores utilizam com os alunos indígenas em sua maioria são aulas adaptadas para educação infantil e anos iniciais, pois os alunos Guarani-Mbyá independente da idade regular de ensino não são alfabetizados em português.



Foto 04: Jovens Guarani-Mbyá  
Fonte: Própria autora

Outro fator de destaque é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não busca incluir a cultura e a realidade da comunidade indígena. Pode-se perceber que a escola busca atender as necessidades da educação indígena conforme suas ferramentas, conforme a Diretora:

Para os alunos indígenas, a matrícula é feita mediante a presença de um adulto responsável e realizada uma avaliação diagnóstica a fim de definir seu nível de conhecimento para inseri-lo no ano escolar correspondente (isto se aplica aos alunos que estão em distorção idade- série). Contudo a escola para oferecer melhor atendimento no âmbito pedagógico aos alunos, busca auxílio junto a secretaria da educação a qual recorrem a Preduc (promotora regional de educação) para obter esclarecimentos e informações. (DIRETORA, 2022)

Logo, fica evidente que, mesmo com as diretrizes e legislações que orientam como devem ocorrer os processos educativos dentro dos territórios indígenas, o Governo Estadual e a União não oferecem o suporte necessário

Em relação às atividades pedagógicas escolares de forma geral utilizam de temáticas que evidenciem a importância da cultura indígena são desenvolvidas em projetos pela escola em sua maioria em momentos pontuais como datas ou eventos específicos. Assim como não são desenvolvidas atividades avaliativas bilíngues ou adaptadas à cultura indígenas para os Guarani-Mbyá que estudam na escola. Para o diretor da escola:

Se a escola possuísse um apoio dos órgãos competentes e um verdadeiro comprometimento por parte dos mesmos, disponibilizando o essencial, como um professor bilíngue, a escola conseguiria atender de maneira efetiva a aprendizagem dos indígenas, pois quanto à socialização a escola não encontra maiores desafios. (DIRETOR, 2022).

Para a comunidade, os ensinamentos e conceitos compreendidos pelos jovens Guarani-Mbyá na escola fora da comunidade pode não ser considerado significativo. Conforme o cacique: “porque como tem que sair para estudar numa escola onde não entendemos a língua do professor ele não aprende a grande preocupação é eles ter que sair a estudar na escola dos juruá (não indígena)” (CACIQUE, 2022).

Das necessidades mais evidentes fica em destaque a barreira da linguagem e a dificuldade da comunicação. A comunidade indígena do Irapuá historicamente sofre agressões a sua cultura e estilo de vida. A linguagem pode ser utilizada como ferramenta de construção do indivíduo que compreende seu processo de pertencimento cultural e humano. Sendo a linguagem um fator que pode ser determinante na atribuição de significados e relacionar conceitos.

Os indígenas possuem direito a uma educação voltada à sua realidade, com a finalidade de valorização da composição indígena. Portanto, evidencia-se a necessidade do cumprimento da legislação e seguimento das diretrizes e orientações estabelecidas pelas entidades responsáveis pela educação indígena. Uma vez que a escola indígena do acampamento do Irapuá foi retirada da localidade, desrespeitando não só seus processos educativos quanto culturais relacionados à habitação e à socialização.

## **6 CONCLUSÃO:**

Através da reflexão e análise dos dados produzidos pode-se perceber que a comunidade indígena do Irapuá enfrenta um histórico de violência e descaso desde o período colonial. Os Guarani-Mbyá vêm perdendo território ao longo dos anos assim como outros direitos institucionalizados. A comunidade foi reorganizada em uma terra improdutiva, o que fez com que os indígenas voltassem a ocupar as terras às margens da BR 290 e viver em perigo constante. Além da BR-290 e o perigo referente à alta circulação de veículos de pequeno, médio e grande porte, a comunidade não possui acesso a água potável e nem condições de espaço para cultivo de alimentos suficientes para atender suas necessidades.

Ao longo de sua história, os povos indígenas através de sua linguagem materna e costumes culturais vem organizando formas de repassar, produzir, armazenar, expressar, transmitir e avaliar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Essa sabedoria vem sendo promovida através das formas particulares tradicionais de educação dos povos indígenas integrados aos espaços formais da educação ocidental. Isto posto, percebe-se que a comunidade não recebe o atendimento conforme a legislação vigente e diretrizes que direcionam a oferta da educação escolar indígena. O não cumprimento da legislação faz com que os indígenas do acampamento do Irapuá não tenham a oportunidade de participar de um processo de ensino e de aprendizagem em uma escola que cotidianize seus conhecimentos prévios e relacione com os saberes científicos

Outro fator percebido foi que a escola não consulta ou observa as recomendações das legislações vigentes e orientações das entidades competentes sobre educação indígena e preservação da cultura. A “demanda” da escola não condiz com os recursos humanos investidos no espaço escolar. Para que a escola pudesse organizar e projetar ações conforme as orientações das legislações vigentes, seria necessário a

presença de um profissional especializado.

A educação indígena Guarani-Mbyá no Irapuá possui uma dinâmica escolar que conta com o deslocamento dos jovens Guarani-Mbyá para formar uma comunidade em busca do acesso à educação. As 17 famílias residentes da comunidade Guarani-Mbyá na região do Irapuá, margens da BR-290, em Caçapava do Sul- RS, já possuíram em seu território uma escola indígena, conforme relatos do Cacique da aldeia. Conforme contato realizado com Cacique e com a direção da escola que os indígenas frequentam, a comunidade contava com uma escola nas terras indígenas que foi deslocada para uma outra comunidade Guarani-Mbyá da região.

Para que os processos educativos possam ser significativos para os indígenas e atenda às necessidades específicas da comunidade seria ideal a instalação de uma escola na comunidade assim como desejo dos indígenas. Para que o ensino fosse planejado por um profissional competente além da formação docente preferencialmente seja membro da comunidade, mas que acima de tudo busque o respeito e valorização da cultura, da etnia, das crenças, do estilo de vida e da composição indígena como ser humano.

## 7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.

BRASIL. PORTARIA Nº 569, DE 11 DE MAIO DE 2016, definição de limites da Terra Indígena IRAPUÁ, constante do Processo FUNAI/08620.000704/1995-87. Disponível em [https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/5533/2/PRT\\_GM\\_2016\\_569.html](https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/5533/2/PRT_GM_2016_569.html) . Acesso em 2022

BRASIL. Terras indígenas Irapuã. <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4042#demografia> acesso em 27 de julho de 2022.

BRASIL. DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA; Luziânia / GO, 16 a 20/11 /2009. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf) acesso em 25 de novembro de 2022

BRASIL. Educação Escolar Indígena. Ministério dos povos indígenas. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Brasília: 2020. <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Segundo%20dados%20do%20%C3%BAltimo%20Censo,ind%20%C3%ADge,nas%20de%20305%20diferentes%20etnias>. Acesso em 11 de fevereiro de 2023

BRASIL. **DECRETO Nº 1.904, DE 13 DE MAIO DE 1996.** Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009.** Educação Escolar Indígena territórios etnoeducacionais Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Papirus Editora, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Geografia Crítica e a crítica da Geografia. **Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, n. 11, p. 2, 2007.

COMANDULLI, Carolina Schneider. OS GUARANI E A LUTA PELA TERRA - **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, intertenicidade, sobreposições e direitos específicos.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos <<http://www.al.rs.gov.br/download/ccdh/coletivos%20guarani%20no%20rs.pdf>> acesso em 04 de julho de 2022

DE SOUZA CAVALCANTI, Lana. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 01, p. 193-203, 2011.

FARIA, Camila Salles de. **A luta Guarani pela terra na metrópole paulistana: contradições entre a propriedade privada capitalista e a apropriação indígena.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

- FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A geografia escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, p. 12-39, 2021.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades. **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, p. 37-41, 2004.
- GONÇALVES, Emily; MELLO, Fernanda. Educação indígena. **Colégio Estadual Wolf Klabin**, 2009.
- LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Erika Vanessa. A pesquisa qualitativa em geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.
- Liebgott. Roberto. Terra Indígena Irapuá, esperança que não se apaga. Revista eletrônica **Desacato**. Florianópolis, 2022.  
<<https://www.google.com/url?q=https://desacato.info/terra-indigena-irapua-esperanca-que-nao-se-apaga/&sa=D&source=docs&ust=1676294837923458&usq=AOvVaw3EyKrW3k7uCs-Nux1UytCu>> acesso em 13 de fevereiro de 2023
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, MEDA **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 23, 1986.
- HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>> Acesso em: 04 de julho de 2021
- MAGALHÃES, Gledson Bezerra; NETO, Francisco Otávio Ladim. A geografia e a educação indígena: uma análise dos documentos normativos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 82-97, 2013.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MATTA, Amanda Aliende da et al. **Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil**. 2019.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999.
- MORONI, Rogério Batalha Rocha. **ESCOLA INDÍGENA E MOVIMENTO INDÍGENA: IMBRICAÇÕES NECESSÁRIAS** - Conselho indígena Missionário <link: <https://cimi.org.br/2010/10/31056/>> acesso em 05 de julho de 2022.
- NUNES, Camila Xavier. **Geografias do corpo: por uma Geografia da diferença**. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre - RS, 2014, p. 261
- LIEBGOT. Roberto Antônio. Os Guarani e a luta pela terra in: Rio Grande do Sul/Assembleia Legislativa/Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: Territorialidade, Interetnicidade, Sobreposições e Direitos Específicos**. Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.
- ROESE, Adriana et al. **Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas**. Online braz. j. nurs.(Online), 2006. Disponível em <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>> Acesso em 04 de julho de 2021
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Cadernos Geográficos** / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. – n.1 (maio 1999)- . –Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999 – v.; 23 cm

Mobilização Nacional Indígena. **Terras Indígenas** , 2016. Governo confirma mais cinco portarias declaratórias e quatro relatórios de identificação de Terras Indígenas. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/164613> . Acesso em: 12 de fevereiro de 2023,

# ANEXO I

Nº 90, quinta-feira, 12 de maio de 2016

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

79



## SUPERINTENDÊNCIA-GERAL

### DESPACHOS DO SUPERINTENDENTE-GERAL

Em 10 de maio de 2016

Nº 545 - Processo Administrativo nº 08700.006551/2015-96. Representante: Cade ex officio Representados: Carlos Eduardo Correia dos Reis e Valdeir Neves dos Reis. Advogados: Não constam dos autos. Tendo em vista a Nota Técnica nº 14/2016/CGAA9/SGA2/SG/CADE (0192183), e com filio no § 1º do art. 50 da Lei nº 9.784/99, integro suas razões à presente decisão, inclusive como sua motivação. Tendo em vista a referida Nota Técnica, decido, com fundamento nos termos do art. 73 da Lei nº 12.529/2011 c.c. art. 156 do Regimento Interno do Cade, pelo encerramento da instrução processual, ficando os Representados notificados para a apresentação de alegações em 05 (cinco) dias úteis, a fim de que, em seguida, a Superintendência-Geral profira suas conclusões definitivas acerca dos fatos. Ao Setor Processual.

DIOGO THOMSON DE ANDRADE  
Substituto

Em 11 de maio de 2016

Nº 555 - Ref. Processo Administrativo nº08700.008464/2014-92. Representantes: Multiarmazéns Ltda e Transportadora Sumas Ltda, Advvs. Paulo Gilberto Brand, Rafael Bicca Machado e outros/as. Representada: Tecno Rio Grande S/A. Advvs. Paulo de Tarso Ramos Ribeiro e outros/as. Decido pelo encerramento da fase instrutória, ficando os Representados notificados para a apresentação de alegações em 05 (cinco) dias úteis, nos termos do art. 73 da Lei nº 12.529/2011 c.c. art. 156 do Regimento Interno do Cade, a fim de que, em seguida, a Superintendência-Geral profira suas conclusões definitivas acerca dos fatos.

EDUARDO FRADE RODRIGUES

## DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL

### PORTARIA Nº 273, DE 9 DE MAIO DE 2016

Estabelece procedimentos, critérios e prioridades para o financiamento de projetos de implantação de Centros Integrados de Alternativas Penais, com recursos do Fundo Penitenciário Nacional, no exercício de 2016, e dá outras providências.

O DIRETOR-GERAL DO DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, no uso de suas atribuições legais, considerando a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 e suas alterações, a Lei Complementar nº 79, de 07 de janeiro de 1994 e suas alterações, o Decreto nº 1.093, de 03 de março de 1994; o Decreto nº 6.170, de 25 de junho de 2007 e suas alterações, a Lei nº 13.242, de 30 de dezembro de 2015; a Portaria nº 7.594, de 24 de novembro de 2011; Portaria Interministerial MP/ME/CGU nº 507 de 24 de novembro de 2011; a Portaria MJ nº 458, de 12 de abril de 2011 e as Resoluções nº 05 de 09 de maio de 2006, nº 01, de 29 de abril de 2008, todas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, aplicadas no âmbito do DEPEN/MI.

CONSIDERANDO o Termo de Cooperação Técnica MJC/NJ nº 06/2015, firmado entre Ministério da Justiça e Conselho Nacional de Justiça, tendo por objeto a conjugação de esforços entre os parceiros para ampliar a aplicação de alternativas penais, com enfoque restaurativo, em substituição à privação de liberdade, contribuindo para o enfrentamento do processo de encarceramento em massa; e

CONSIDERANDO o Termo de Cooperação Técnica MJC/NJ nº 07/2015, firmado entre Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Justiça e Instituto de Defesa do Direito de Defesa, tendo por objeto a implantação do Projeto Audiência de Custódia, de modo a fomentar e viabilizar a operacionalização da apresentação da pessoa presa em flagrante delito à autoridade judiciária, no prazo máximo de 24 horas após sua prisão, contando com suporte de Centros Integrados de Alternativas Penais e Centrais de Monitoração Eletrônica de Pessoas;

CONSIDERANDO a necessidade de se estruturar, no âmbito do Poder Executivo das Unidades da Federação, serviços de acompanhamento e fiscalização das Alternativas Penais;

CONSIDERANDO a Portaria MJ nº 495, de 28 de abril de 2016 que institui a Política Nacional de Alternativas Penais, com o objetivo de desenvolver ações, projetos e estratégias voltadas ao enfrentamento do encarceramento em massa e à ampliação da aplicação de alternativas penais à prisão, com enfoque restaurativo, em substituição à privação de liberdade, resolve:

Art. 1º Estabelecer normas gerais que norteiam a apresentação de propostas e os procedimentos e critérios para o financiamento de projetos, ações ou atividades com recursos do Fundo Penitenciário Nacional - FUNPEN, no exercício de 2016, visando a implantação de Centros Integrados de Alternativas Penais, no âmbito do Poder Executivo das Unidades da Federação.

### TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º As propostas de convênios poderão ser apresentadas exclusivamente pelos órgãos competentes dos Poderes Executivos responsáveis pela administração penitenciária ou gestão de alternativas penais das unidades da Federação que não possuem convênios vigentes para implantação de Centros Integrados de Alternativas Penais, quais sejam: AP, CE, MS, MT, PA, PE, RJ, RN e RS.

CONSIDERANDO que a Terra Indígena localizada no município de Belterra, Estado do Pará, ficou identificada nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal e do inciso I do art. 17 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, como sendo tradicionalmente ocupada pelo grupo indígena Mundurucu;

CONSIDERANDO os termos do Despacho nº 51/PRES, de 29 de outubro de 2009, do Presidente da FUNAI, publicado no Diário Oficial da União de 30 de outubro de 2009 e no Diário Oficial do Estado do Pará de 17 de dezembro de 2009;

CONSIDERANDO que as contestações foram devidamente analisadas e não lograram êxito em descaracterizar a tradicionalidade da ocupação indígena, nos termos do art. 231 da Constituição Federal, resolve:

Art. 1º Declarar de posse permanente do grupo indígena Mundurucu a Terra Indígena MUNDURUKU-TAQUARA com superfície aproximada de 25.323 ha (vinte e cinco mil, trezentos e vinte e três hectares) e perímetro também aproximado de 92 km (noventa e dois quilômetros), assim delimitada: NORTE: partindo do Ponto P-01, de coordenadas geográficas aproximadas 03°08'35,92"S e 55°09'22,18"WGr, localizado na margem direita do Rio Tapajós, segue por uma linha reta até o Ponto P-02, de coordenadas geográficas aproximadas 03°09'26,28"S e 55°08'32,95"WGr; daí, segue por uma linha reta até o Ponto-03, de coordenadas geográficas aproximadas 03°09'25,51"S e 55°01'36,76"WGr, localizado na linha limite do Assentamento do INCRA São Jorge LESTE do ponto antes descrito, segue por uma linha reta até o Ponto-04, de coordenadas geográficas aproximadas 03°13'59,41"S e 55°02'00,49"WGr, coincidente com o Marco M-06, do Assentamento do INCRA São Jorge, daí, segue por uma linha reta até o Ponto-05, de coordenadas geográficas aproximadas 03°13'48,71"S e 54°56'58,29"WGr, coincidente com o Marco M-05, do Assentamento do INCRA São Jorge, localizado no bordo direito da BR-163 (Santarém-Cuiabá), sentido Santarém - Itaituba, daí, segue pelo referido bordo, sentido Itaituba, até o Ponto-06, de coordenadas geográficas aproximadas 03°20'47,81"S e 54°54'53,66"WGr, localizado no bordo direito da BR-163 (Santarém-Cuiabá), sentido Santarém - Itaituba (Do Ponto-03 ao Ponto-05 conflui-se com o Assentamento do INCRA São Jorge) SUL: do ponto antes descrito segue por uma linha reta até o Ponto-07, de coordenadas geográficas 03°21'38,62"S e 54°54'59,97"WGr; daí, segue por uma linha reta até o Ponto-08, de coordenadas geográficas aproximadas 03°18'31,92"S e 55°02'52,47"WGr; daí, segue por uma linha reta até o Ponto-09, de coordenadas geográficas aproximadas 03°12'34,10"S e 55°04'50,18"WGr, localizado na cabeceira do Igarapé São Pedro, daí, segue por uma linha reta até o Ponto-10, de coordenadas geográficas aproximadas 03°12'08,67"S e 55°07'31,46"WGr, localizado na confluência do Igarapé da Judite com o Igarapé sem denominação, daí, segue pelo Igarapé da Judite, a jusante, até o Ponto-11, de coordenadas geográficas aproximadas 03°12'12,92"S e 55°07'46,30"WGr, localizado na confluência do Igarapé da Judite com o Igarapé Martachim, daí, segue pelo Igarapé da Martachim, a jusante, até o Ponto-12, de coordenadas geográficas aproximadas 03°11'41,07"S e 55°08'13,95"WGr, localizado na confluência do Igarapé Martachim com o Igarapé Dico Nobre, daí, segue pelo Igarapé da Martachim, a jusante, até o Ponto-13, de coordenadas geográficas aproximadas 03°11'48,69"S e 55°09'13,60"WGr, localizado na confluência do Igarapé Martachim com o Igarapé sem Denominação, daí, segue pelo Igarapé da Martachim, a jusante, o Ponto-14, de coordenadas geográficas aproximadas 03°12'00,31"S e 55°09'44,44"WGr, localizado na margem direita do Rio Tapajós.

OESTE: do ponto antes descrito, segue pelo referido rio, a jusante, até o Ponto-01, início da descrição deste perímetro. Responsável Técnico pela Identificação Limites: Reginaldo de Oliveira Carvalho, Engenheiro Agênior, CREA nº 71.729/D -M. OBS: 1 - Base Cartográfica utilizada na elaboração deste memorial: MI-588, DSG, 1982, Escala 1:100.000, e MI-589, DSG, 1983, Escala 1:100.000. 2 - As coordenadas geográficas citadas neste memorial descrevem suas referências ao Datum horizontal SAD-69.

Art. 2º A FUNAI promoverá a demarcação administrativa da Terra Indígena ora declarada, para posterior homologação pela Presidente da República, nos termos do art. 19, § 1º, da Lei nº 6.001/73 e do art. 5º do Decreto nº 1.775/96.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

EUGÊNIO JOSÉ GUILHERME DE ARAGÃO

### PORTARIA Nº 570, DE 11 DE MAIO DE 2016

Delega competência ao Secretário Nacional de Justiça e Cidadania.

O MINISTRO DE ESTADO DA JUSTIÇA, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o Decreto nº 8.668, de 11 de fevereiro de 2016, e suas alterações, e tendo em vista o disposto nos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de janeiro de 1967, e no Decreto nº 83.937, de 6 de setembro de 1979, resolve:

Art. 1º Fica delegada competência ao Secretário Nacional de Justiça e Cidadania do Ministério da Justiça e, nos seus impedimentos e afastamentos legais e eventuais, a seu substituto legal, para praticar os seguintes atos, no âmbito das competências:

I - conceder a nacionalidade, por naturalização, na forma do artigo 12, inciso II, alíneas "a" e "b" da Constituição;

II - decidir sobre igualdade de direitos e obrigações civis, bem como sobre o gozo de direitos políticos, nos termos do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, promulgado pelo Decreto nº 3.921, de 19 de setembro de 2001; e

III - autorizar, em casos excepcionais e devidamente motivados, a mudança de nome ou de prenome, posteriormente à naturalização.

Art. 2º Fica revogada a Portaria nº 890, de 26 de maio de 2014, do Ministério da Justiça.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

EUGÊNIO JOSÉ GUILHERME DE ARAGÃO

### PORTARIA Nº 570, DE 11 DE MAIO DE 2016

Delega competência ao Secretário Nacional de Justiça e Cidadania.

O MINISTRO DE ESTADO DA JUSTIÇA, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o Decreto nº 8.668, de 11 de fevereiro de 2016, e suas alterações, e tendo em vista o disposto nos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de janeiro de 1967, e no Decreto nº 83.937, de 6 de setembro de 1979, resolve:

Art. 1º Fica delegada competência ao Secretário Nacional de Justiça e Cidadania do Ministério da Justiça e, nos seus impedimentos e afastamentos legais e eventuais, a seu substituto legal, para praticar os seguintes atos, no âmbito das competências:

I - conceder a nacionalidade, por naturalização, na forma do artigo 12, inciso II, alíneas "a" e "b" da Constituição;

II - decidir sobre igualdade de direitos e obrigações civis, bem como sobre o gozo de direitos políticos, nos termos do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, promulgado pelo Decreto nº 3.921, de 19 de setembro de 2001; e

III - autorizar, em casos excepcionais e devidamente motivados, a mudança de nome ou de prenome, posteriormente à naturalização.

Art. 2º Fica revogada a Portaria nº 890, de 26 de maio de 2014, do Ministério da Justiça.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

EUGÊNIO JOSÉ GUILHERME DE ARAGÃO

## CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA

### PORTARIA Nº 145, DE 10 DE MAIO DE 2016

Prorrogação do prazo de validade do concurso público para provimento de cargos do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA (Cade), no uso das atribuições subdelegadas pela Portaria do Ministério da Justiça (MJ) nº 1.526, de 09 de abril de 2013, e tendo em vista o disposto no inciso III do art. 37 da Constituição Federal, no art. 238 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e de acordo com os termos do Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009, resolve:

Art. 1º Prorrogar por 2 (dois) anos, a partir de 2 de junho de 2016, o prazo de validade do concurso público para provimento de vagas nos cargos de nível superior e de nível intermediário do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006 e alterações, regidos pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, conforme o disposto no subitem 12.29, do Edital nº 1 - Cade, de 13 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, em 16 de dezembro de 2013 (Seção 3), págs. 82-86), e 17 de dezembro de 2013 (Seção 3, págs. 133-135), cujo resultado final foi homologado pelo Edital nº 6 - Cade, de 2 de junho de 2014, publicado no Diário Oficial da União, em 2 de junho de 2014 (Seção 3), págs. 128).

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

VINÍCIUS MARQUES DE CARVALHO

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012016051200079

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E ENTREVISTA

Eu, Marcia da Silva Melo, acadêmica no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, venho, por meio deste termo, solicitar seu consentimento e sua autorização para a utilização das informações fornecidas nos questionários e nas gravações de áudio e vídeo do aluno de sua responsabilidade para o desenvolvimento do Projeto denominado **TERRA INDÍGENA IRAPUÁ-CAÇAPAVA DO SUL- RS: APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**. As informações do questionário serão utilizadas, se autorizadas, sendo preservado o anonimato em todos os dados que venha a ser utilizados no trabalho.

- Autorizo
- Não Autorizo

Caçapava do Sul, junho de 2021.