

Assis da Costa Oliveira
Patrícia Cristina da Silva Pinheiro
Daniela Favaro Garrossini
Debora Barros dos Santos
Adão Fernandes da Cunha
(Organizadores/as)

POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO CULTURALMENTE ADEQUADO



DO LADO DO POVO BRASILEIRO

**Assis da Costa Oliveira
Patrícia Cristina da Silva Pinheiro
Daniela Favaro Garrossini
Debora Barros dos Santos
Adão Fernandes da Cunha
(Organizadores/as)**

POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

**PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO
CULTURALMENTE ADEQUADO**





Copyright© 2026 by Assis da Costa Oliveira, Patrícia Cristina da Silva Pinheiro, Daniela Favaro Garrossini, Debora Barros dos Santos, Adão Fernandes da Cunha

Produção Editorial: Habitus Editora

Editor Responsável: Israel Vilela

Capa e Diagramação: Carla Botto de Barros

As ideias e opiniões expressas nos artigos, são de exclusiva responsabilidade do Autor, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitora

Rozana Reigota Naves

Vice-Reitor

Márcio Muniz de Farias

Diretora da Faculdade de Educação

Liliane Campos Machado

Coordenador do Projeto

Bernardo Kipnis

Responsável Técnico pelo Projeto

Assis da Costa Oliveira

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

Representante Residente

Claudio Providas

Representante Residente Adjunta

Elisa Calcaterra

Residente Assistente e Coordenadora da Unidade de Programa

Maristela Baioni

Coordenadora da Unidade de Governança e Justiça para o Desenvolvimento

Andréa Bolzon

Gerente de Projeto

Rosana Tomazini

Associada de Programa

Aline Farias De Santana

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

O48p

OLIVEIRA, Assis da Costa.

Políticas públicas relativas aos povos indígenas, quilombolas e tradicionais e suas infâncias: Perspectivas para o atendimento culturalmente adequado / Adão Fernandes da Cunha...[et al.]; Organizadores: Assis da Costa Oliveira, Patrícia Cristina da Silva Pinheiro, Daniela Favaro Garrossini, Debora Barros dos Santos, Adão Fernandes da Cunha

1ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2026.

recurso digital, Formato: e.book, Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5035-204-2

1. Políticas Públicas 2. Crianças e Adolescentes 3. Povos Indígenas e Comunidades Quilombolas 4. Povos e Comunidades Tradicionais 5. Interculturalidade- Brasil I. Título

CDU 341.39

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais. A violação de direitos autorais constitui crime (Código Penal, art.184 e seus §§ 1º, 2º e 3º, Lei nº 10.695, de01/07/2003), sujeitando-se à busca e apreensão e indenizações diversas (Lei nº9.610/98).

Governo Federal

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania

Macaé Maria Evaristo dos Santos

Secretária Executiva

Janine Mello dos Santos

Secretária Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Diretor da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Fábio Meirelles Hardman de Castro

Coordenadora Geral de Políticas Temáticas

Fernanda Machado Givisiez

Supervisor Técnico do Produto

Honório de Lima Côrtes Neto



Todos os direitos desta edição reservados à Habitus Editora
www.habituseditora.com.br – habituseditora@gmail.com

Impresso no Brasil
Printed in Brazil



Prefácio 6

Apresentação 6

Crianças e adolescentes indígenas, quilombolas e tradicionais: reflexões sobre a abordagem intercultural na formação continuada 9

Assis da Costa Oliveira

UNIDADE 1 - CONCEPÇÕES PLURAIS DE INFÂNCIAS: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 26

Adriana Fernandes Carajá

Silvana Jesus do Nascimento

Parte 1 - Diversidade de crianças e infâncias: subsídios teórico-metodológicos 30

Parte 2 - Colonialidade e racismo nas realidades das crianças dos povos e comunidades tradicionais 47

UNIDADE 2 - REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E SUAS INFÂNCIAS NO BRASIL 65

Marize Vieira de Oliveira

Lívia Gimenes Dias

Parte 1 - A invasão de Pindorama ou o descobrimento do Brasil? Você decide! 69

Parte 2 - Os direitos dos povos e as infâncias indígenas 82

UNIDADE 3 - REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE OS POVOS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS NO BRASIL ... 98

Elisabete Martinho de Araújo

Maria Páscoa Sarmiento de Sousa

Parte 1 - Reexistir para existirmos: histórias e teorias sobre quilombolas, outros PCTs e suas infâncias 103

Parte 2 - Na contramão dos caminhos – Existimos! Resistimos! Histórias e teorias sobre as infâncias ciganas (Romani) e de outras infâncias tradicionais brasileiras 123

UNIDADE 4 - UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS E AS DIVERSIDADES: FUNDAMENTOS JURÍDICOS DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 145

Benedito Rodrigues dos Santos

Maria Lúcia Pinto Leal

Parte 1 - A universalidade dos direitos e sua aplicação contextualizada 147

Parte 2 - Análise dos indicadores de violência e violações de direitos das infâncias indígenas para subsidiar as ações de enfrentamento do Sistema de Garantia de Direitos ... 168

UNIDADE 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS RELATIVOS ÀS INFÂNCIAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 197

Estela Márcia Rondina Scandola

Tatiane Martins Gomes

Parte 1 - Políticas públicas e direitos das crianças – apontamentos para animar os debates	201
Parte 2 - Tratativas legais acerca dos direitos das crianças no Brasil	209

UNIDADE 6 - ATENDIMENTO CULTURALMENTE ADEQUADO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS. 234

Ana Radig Denne Lobão Morais
Alcineide Moreira Cordeiro

Parte 1 - Doutrina da Proteção Plural: atendimento culturalmente adequado a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais	240
Parte 2 - Implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado para crianças e adolescentes de comunidades tradicionais	254

UNIDADE 7 - VIVÊNCIAS ÉTNICAS NO CONTEXTO URBANO E OS DESAFIOS DE SUAS INFÂNCIAS PARA ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS 263

Eni Carajá Filho
Hudson Bruno Cares Carajá
Marcos Júlio Aguiar
Adriana Fernandes Carajá

Parte 1 - Ressurgência (etnogênese): conceituação e historiografia	268
Parte 2 - Diáspora e racismo nas relações sociais entre indígenas e não indígenas e as questões de interculturalidade.	280
Parte 3 - Políticas públicas com recorte étnico no espaço urbano para atendimento a crianças e adolescentes	288

UNIDADE 8 - COSMOVISÕES, MULHERES E ANCESTRALIDADES INDÍGENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA (RE)PENSAR O BEM VIVER DAS INFÂNCIAS 301

Meyriane Costa de Oliveira
Kerexú Takuá
Josefa Batista de Oliveira Beckes ou Zitah Niara Oliveira

Parte 1 - Cosmovisão e epistemologia indígena na sociedade brasileira	305
Parte 2 - Mulheres indígenas e interculturalidade na formação de crianças e jovens indígenas	314
Parte 3 - As contribuições das mulheres indígenas na formação decolonial.	327

ANEXOS 346

CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL NO QUILOMBO MESQUITA	347
CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL NO QUILOMBO KALUNGA	350
CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL COM REPRESENTANTES DO POVO ROMANI DA ASSOCIAÇÃO MAYLÊ SARA KALÍ E PARCEIROS.	354
CARTA ABERTA DAS VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS NO SANTUÁRIO SAGRADO DOS PAJÉS – PAJÉ SANTXIÊ TAPUYA.	358

Prefácio

A garantia dos direitos de crianças e adolescentes é um compromisso constitucional do Estado brasileiro e orienta todas as ações do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Promover a proteção integral, porém, exige reconhecer que as infâncias no Brasil são plurais e que as políticas públicas devem dialogar com a diversidade cultural, social, territorial e histórica que compõe o país. Entre essas infâncias, estão aquelas vividas por crianças e adolescentes indígenas, quilombolas e pertencentes a povos e comunidades tradicionais, cujas trajetórias, saberes e modos de vida são parte essencial da riqueza brasileira, mas que seguem enfrentando desigualdades profundas e violações persistentes.

Reconhecer essas especificidades é condição para fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos e construir políticas públicas mais justas, interculturais e efetivas. Isso implica assumir um compromisso com a equidade, a reparação histórica, a justiça social e o respeito às múltiplas formas de existir presentes no país, colocando a escuta, o diálogo, a participação e a dignidade das infâncias no centro das decisões públicas.

Nesse contexto, iniciativas de formação e produção de conhecimento tornam-se estratégicas. O Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias (CAPOI) exemplifica esse movimento, reunindo Estado, universidade, organismos internacionais e povos tradicionais na construção coletiva de saberes capazes de transformar a atuação pública. Realizado pela nossa Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o curso integra perspectivas democráticas, interculturais e comprometidas com a valorização dos saberes ancestrais.

O material reunido nesta publicação reflete esse compromisso, ao sistematizar conteúdos pedagógicos, análises críticas, vivências em territórios étnicos e produções coletivas que qualificam o trabalho de profissionais dedicados à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Mais do que registrar uma experiência formativa, esta obra reafirma o protagonismo dos povos indígenas, quilombolas e de povos e comunidades tradicionais na construção das políticas que impactam suas vidas, reconhecendo sua autonomia, dignidade e autodeterminação como fundamentos para uma proteção integral que seja, de fato, efetiva.

O Governo Federal permanece comprometido com a promoção dos direitos humanos e com a construção de um Brasil mais justo, diverso e democrático, enfrentando o racismo estrutural, promovendo a justiça climática, valorizando línguas, culturas e cosmologias tradicionais e garantindo que todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem, território ou pertencimento cultural, tenham seus direitos plenamente assegurados. Fortalecer políticas públicas voltadas às infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais é parte essencial deste projeto de país, que reconhece sua ancestralidade, celebra sua pluralidade e coloca a dignidade humana no centro de suas ações.

Macaé Evaristo

Ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania

Apresentação

Este livro reúne o material pedagógico utilizado no Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, conduzido entre os meses de abril e agosto de 2024, por meio da plataforma virtual da Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ENDICA)¹.

O Curso foi organizado pelo Núcleo de Estudos da Infância e da Juventude do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (NEIJ/CEAM/UnB) com apoio da Faculdade de Educação e do Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias (OPO-Infâncias), ambos da UnB, e financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDCA/MDHC), com carga-horária de 180 horas.

Embasado no compromisso com a formação continuada e a difusão de informações sobre as concepções históricas e contemporâneas das infâncias e adolescentes pertencentes a povos indígenas, comunidades quilombolas e de povos e comunidades tradicionais, o material didático foi produzido por um conjunto de especialistas e docentes com dois critérios básicos de seleção: 1) a presença de, pelo menos, um/uma autor/a em cada trabalho com pertencimento a grupo étnico, valorizando os saberes tradicionais e a apropriação do conhecimento científico em bases interculturais; 2) o fomento a uma abordagem interdisciplinar com a presença de pessoas de diversas áreas do conhecimento científico, entre as quais a Antropologia, as Ciências Sociais, o Direito, a Psicologia, a História, as Relações Internacionais e o Serviço Social.

As oito disciplinas que formaram parte do curso de aperfeiçoamento tiveram um material pedagógico estruturado em linguagem acessível à cursistas oriundos dos grupos étnicos, parte dos que fizeram o percurso formativo, assim como de abordagem de conhecimentos técnicos e práticos que possibilitassem uma

1. A plataforma virtual da ENDICA pode ser acessada pelos links: <https://mooc.endica.unb.br/> e <https://gestao.endica.unb.br/index.php/login>.

orientação adequada para a atuação de profissionais vinculados aos serviços do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

A proposta foi a de construir um conjunto de materiais didáticos baseados nos saberes tradicionais, nas evidências científicas e nas experiências variadas de autoras e autores a partir de seus lugares de fala, incluindo aspectos lúdicos e iconográficos, de modo a promover um processo de aprendizagem de caráter dinâmico e que instigasse as pessoas a reconstruir o olhar sobre os grupos étnicos, seus direitos e políticas públicas.

Ofertado para 1092 pessoas, o Curso de Aperfeiçoamento teve o ingresso na plataforma virtual de 857 pessoas, das quais 454 concluíram o curso e foram certificadas, sendo 52,97% do quantitativo de participantes efetivos. Mais do que números, é importante visibilizar a qualidade dos/das cursistas e seus lugares de atuação. Entre as pessoas que chegaram ao final do curso, houve a presença de pessoas que residem nos 26 estados e no Distrito Federal, além da representação de sete grupos étnicos: indígenas; quilombolas; romani (assim chamados ciganos); extrativistas; ribeirinhos; matriz africana/terreiro; e, pescadores artesanais.

Ao mesmo tempo, houve uma boa representação de cursistas oriundos de diferentes áreas do SGDCA, com destaque para o Conselho Tutelar, os serviços socioassistenciais, saúde e educação, o Sistema de Justiça e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, além de membros da gestão pública municipal, estadual e distrital. Enfim, um caleidoscópio de pessoas que contribuíram para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, embasados na qualidade do material didático elaborado, e que agora é ofertado para acesso ao público em geral.

Desse modo, esperamos que o presente livro possa contribuir para a qualificação do entendimento sobre as historicidades de vida de crianças e adolescentes oriundos de povos indígenas, comunidades quilombolas e de povos e comunidades tradicionais, fomentando a reflexão crítica sobre as injustiças históricas e atuais, além do compromisso com a garantia de seus direitos e a adequação das políticas públicas para uma abordagem

culturalmente adequada.

Sabemos que as transformações necessárias para a melhoria de suas condições de vida e de bem viver não vão ocorrer “da noite para o dia”, ainda assim é necessário dar continuidade a colocação dos tijolos que estão a construir pontes – e não muros – para caminharmos rumo à descolonização do Estado e da sociedade, e da ruptura política com o racismo e a colonialidade, que ainda hoje trazem enormes danos às vidas e territórios dos grupos étnicos, em especial aos corpos-territórios de suas crianças e mulheres.

Um agradecimento à todas as pessoas que participaram da organização e do apoio técnico e financeiro para a materialização do curso de aperfeiçoamento, com destaque para as autoras e autores de materiais didáticos que são apresentados no presente livro, cujos conhecimentos certamente já se tornaram fundamentos para as políticas públicas e ferramentas para o fortalecimento das lutas sociais em prol dos direitos de crianças e adolescentes.

Brasília/DF, 20 de junho de 2025.

**Assis da Costa Oliveira
Patrícia Cristina da Silva Pinheiro
Daniela Favaro Garrossini
Debora Barros dos Santos
Adão Fernandes da Cunha
(Organizadores)**

Crianças e adolescentes indígenas, quilombolas e tradicionais: reflexões sobre a abordagem intercultural na formação continuada

Assis da Costa Oliveira¹

Introdução

“Autonomia sem qualificação é uma outra forma de tutela”. Foi assim que Uwira Xakriabá, então militante indígena na região do Xingu, Pará, sintetizou sua fala durante a aula que eu ministrava sobre História e Política dos Direitos Humanos nos idos de 2012, no então Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, no Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA)². Hoje, o professor concursado Uwira – primeiro indígena professor da UFPA – já foi diretor do referido Curso, agora apenas licenciatura, e eu continuo a lembrar dessa frase toda vez que penso na importância da qualificação para os membros de povos e comunidades tradicionais.

A autonomia diz respeito à mudança do patamar de cidadania conquistada pelos povos indígenas e outros povos e comunidades tradicionais com o advento da Constituição Federal de 1988, instituindo o novo regime da cidadania diferenciada em que a autonomia passou a representar a garantia da preservação e valorização de seus modos de vida e do exercício das decisões sobre seus destinos enquanto grupos étnicos. Porém, sem a qualificação nos conhecimentos científicos, técnicos e jurídicos, enleados aos conhecimentos

1. Professor da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, onde atua no Núcleo de Estudos da Infância e da Juventude e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Doutor em Direito pela UnB. Mestre e graduado em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: assis.oliveira@unb.br

2. Fui professor de Direitos Humanos do Curso de Etnodesenvolvimento entre os anos de 2010 e 2022, posteriormente me transferindo para a UnB. Tal iniciativa busca desenvolver a formação em sede de graduação para estudantes pertencentes a povos e comunidades tradicionais da Amazônia. Sobre o Curso e a Faculdade de Etnodiversidade, no qual ele se insere, consultar: <https://facetnoaltamira.ufpa.br/>

tradicionais, o exercício da autonomia torna-se deficitário ou restrito, pois a dependência do “branco” ou das instituições socioestatais ainda permanece.

Na outra ponta, tem-se a atuação do “branco” ou das instituições socioestatais como a outra face da mesma moeda, e, nesse caso, posso asseverar que a intervenção sem qualificação gera um grande risco à reprodução da violência colonial e racista, de forma intencional ou não. Essa violência se manifesta na maneira como se compreende os sujeitos étnicos fundamentado em estereótipos convertidos em sentidos comuns, por vezes reproduzido no ensino escolar, e na presunção de superioridade moral para impor ou propor as soluções para os seus problemas ou conflitos, de modo a desqualificar ou invisibilizar os saberes e o agir político dos próprios sujeitos étnicos.

Esse caldeirão de contradições são dilemas da contemporaneidade, e estão a ocorrer no cotidiano das ações dos agentes socioestatais e dos grupos étnicos, gerando novos cenários de intensificação das desigualdades e discriminações, mesmo que, muitas vezes, camuflados nas retóricas de proteção de direitos e de acesso às políticas públicas. Nesse caldeirão, a via da qualificação ou do desenvolvimento de iniciativas de ensino-aprendizagem continua sendo uma das principais frentes de confrontação e transformação dos cenários estruturais narrados acima, seja para pensar o fortalecimento da autonomia de povos e comunidades tradicionais, seja para a melhoria da atuação das políticas públicas com tais grupos étnicos, em particular as suas crianças e adolescentes.

Desse modo, o desenvolvimento de atividades formativas sobre os direitos de crianças e adolescentes é uma condição necessária para a melhoria da atuação de profissionais e serviços que atuam na tarefa diária de pôr em prática processos de intervenção com tais sujeitos e de materialização da letra da lei. As atividades formativas são oportunidades pausar a rotina das práticas e colocar em reflexão os conhecimentos e as ações pré-estabelecidas, com base nas informações aprendidas na interação formativa, de modo a trabalhar novos horizontes de compreensão dos assuntos para produzir novos caminhos (ou melhorar os atuais) para o atendimento e a atuação em rede.

O Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias (doravante CAPOI) foi uma atividade formativa que procurou fomentar o ato reflexivo e dialógico entre cursistas, docentes, mediadores/as e representações de povos indígenas, comunidades quilombolas e do povo Romani (os assim chamados ciganos), além de informações sobre os povos e comunidades tradicionais.

Nesse artigo objetivo descrever e analisar a concepção formativa do CAPOI enquanto uma iniciativa de formação continuada sobre a especificidade étnico-racial do ser criança e adolescente, e da forma de conceber e executar esse processo de ensino-aprendizagem respeitando os aspectos da interculturalidade e dos direitos humanos.

Com base em pesquisa documental e bibliográfica, busco trabalhar nesse artigo a importância de conceber a formação continuada como uma etapa fundamental da reconstrução intercultural das políticas públicas ofertadas às crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais³, assim como de fortalecimento da autonomia política dos povos e comunidades tradicionais.

Porém, essa formação necessita ser executada em formatos metodológicos de es-ensino que possibilitem tanto um amplo engajamento de cursistas, e que assegurem uma aproximação desses cursistas às realidades socioculturais dos grupos étnicos, articulando teoria e prática, emoção e reflexão, em prol das mudanças efetivas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas, romani e tradicionais.

1. Experimentações de uma formação continuada para a reflexão crítico-contextual sobre a diversidade étnico-racial do ser criança e adolescente

Assumir o compromisso no desenvolvimento de uma atividade de ensino-aprendizagem sobre os direitos, as políticas públicas e as realidades sócio-históricas de crianças e adolescentes pertencentes a povos indígenas, comunidades quilombolas, povo Romani e povos e comunidades tradicionais,

3. Ao longo do artigo, algumas vezes usarei a expressão povos e comunidades tradicionais como uma categoria aglutinadora das diversas expressões étnicas existentes no Brasil, com base no disposto nos Decretos ns. 6040/2007 e 8750/2016.

representa um duplo desafio, devidamente considerado na organização do projeto político-pedagógico do curso ofertado em sede de pós-graduação *latu sensu* na modalidade de aperfeiçoamento.

Por um lado, o entendimento de que a formação continuada no campo dos direitos de crianças e adolescentes tem um direcionamento estratégico para o atendimento às lacunas formativas e informativas de profissionais e serviços que estão constantemente sendo demandados a atuar com sujeitos pertencentes a grupos étnicos.

Essas lacunas advêm de uma baixa ou inexistente inserção nos currículos de formação escolar, técnica e universitária de assuntos relacionados à diversidade étnico-racial e às suas pluralidades de infâncias e adolescências. Ainda que já tenhamos as Leis ns. 10.639/2003 e a 11.645/2008, ambas voltadas para o fomento da educação sobre as histórias e as culturas indígenas, africanas e negras no âmbito escolar, e que existam cursos específicos em sede universitária para desenvolver a formação de agentes étnicos, como a Licenciatura Intercultural Indígena e a Licenciatura em Educação do Campo, o saldo geral ainda é de uma carência de acesso às informações que orientem o entendimento sobre a complexidade da historicidade, da organização social e dos direitos dos grupos que se reconhecem como culturalmente diferenciados. Dessas lacunas formativas advêm compreensões inadequadas ou discriminatórias sobre tais sujeitos e povos (reproduzidas, sobretudo, nos meios de comunicação e no ensino formal), o que pode resultar em práticas interventivas que acirrem o racismo e a desigualdade, ao invés da proteção e do acesso à direitos, em especial no campo de crianças e adolescentes.

Com isso, tem-se um primeiro desafio, de considerar a formação ao longo do exercício do trabalho como algo central para a transformação das formas de compreender e agir de profissionais que atuam nos serviços do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), perpassando as diversas políticas públicas que atendem os campos da promoção, da defesa e do controle social dos direitos, conforme estabelecido na Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Uma formação continuada aos sujeitos que atuam no mundo do trabalho precisa ser um processo de ensino-aprendizagem que estimule a reflexão crítica sobre os conhecimentos e as práticas previamente aprendidos, e engaje na tarefa do aprender a desaprender-los ou a aprimorá-los para a efetiva mudança na forma de atuar com os grupos étnicos a partir de conhecimentos baseados em preceitos descoloniais e interculturais, atento à instrumentalidade de seus usos à prática profissional, naquilo em que possa transformar o atendimento em si que se presta aos sujeitos crianças e adolescentes.

Desse modo, é uma atividade formativa baseada na experiência dos sujeitos e em seus conhecimentos previamente aprendidos, sabendo valorizá-los e torná-los um foco de diálogo e aprendizado coletivo. Ao mesmo tempo, oportunizando atividades que exercitem a reflexão sobre a prática, com base em estudo de caso e exemplos de “boas práticas” de atendimentos prestados em determinados contextos de atuação das políticas públicas com os grupos étnicos, menos no sentido de servir de modelo, e mais para estimular a reflexão sobre o “como fazer”, algo essencial para tornar os direitos coletivos de povos e comunidades tradicionais um horizonte metodológico para o atendimento.

Um segundo desafio situa-se no campo do protagonismo ou do empoderamento de povos indígenas, comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais no acesso aos seus direitos e às informações necessárias sobre as políticas públicas e as formas de reivindicar uma melhoria de sua prestação pelo Estado e pela sociedade. Ou, dito pelo referencial apresentado no início do artigo: da efetiva garantia da autonomia.

O que está em discussão nesse segundo desafio é o fortalecimento da capacidade interventiva dos grupos étnicos nos espaços de acesso e deliberação sobre seus direitos e políticas públicas, o que ressoa, certamente, na garantia de suas cidadanias e na ampliação dos repertórios político-organizacionais de lutas por direitos, incluindo o de suas crianças e adolescentes, sempre relacionados aos direitos coletivos aos quais possuem.

Trata-se de fortalecer a autonomia dos sujeitos e povos no exercício das decisões

sobre seus direitos e cidadanias a partir do acesso às informações culturalmente adequadas para lhes subsidiar na forma de compreender e agir perante o Estado e a sociedade. O exercício pleno da autonomia decisória dos povos e comunidades tradicionais só pode ocorrer com a possibilidade de acesso aos conhecimentos necessários para que compreendam melhor sobre seus direitos, políticas públicas e a forma de atuação do Estado e da sociedade, de modo a dar-lhes subsídios para suas tomadas de decisão, e que estas passem a orientar a forma como os demais agentes atuam com tais sujeitos.

Os dois desafios representam as facetas de uma mesma moeda. Por um lado, a qualificação de profissionais para ampliar a segurança e a capacidade de produzir intervenções que sejam percebidas pelos sujeitos étnicos como culturalmente adequadas⁴, de modo a sedimentar a legitimidade da própria relação constituída com as coletividades. Por outro lado, o acesso às informações necessárias para o fortalecimento das lutas, mobilizações e intervenções de povos e comunidades tradicionais na concretização de suas cidadanias e no respeito às suas especificidades e autonomias pelos serviços do SGDCA, incluindo a valorização das capacidades étnicas de cuidado com as crianças.

2. O percurso formativo do CAPOI

O projeto do CAPOI procurou desenvolver a transversalização da educação intercultural no campo da formação continuada de profissionais do SGDCA e de membros de grupos étnicos sobre os direitos de crianças e adolescentes, ajustado à dinâmica do Ensino à Distância (EaD).

O Projeto Pedagógico do CAPOI instituía como objetivo geral a oferta de

um Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais e suas Infâncias, com vistas a fortalecer o protagonismo dos Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais e qualificar a atuação dos agentes públicos, educadores e demais interessados no atendimento de crianças e adolescentes étnico-culturalmente diferenciadas (UnB, 2023, p. 1).

4 Sobre a fundamentação do atendimento culturalmente adequado, consultar a Resolução nº 181/2016 do CONANDA e seu embasamento teórico pode ser acessado em Oliveira (2014, 2016, 2020, 2022 e 2023).

A abordagem proposta foi estruturada em três etapas formativas, as quais proporcionavam diferentes experiências de ensino-aprendizagem para fomentar a reflexão crítico-contextual de cursistas e a produção de uma formação compromissada com a melhoria do atendimento de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas e tradicionais. Por reflexão crítico-contextual considera-se o desenvolvimento de um processo de ensino que fomente o permanente questionamento sobre os conhecimentos e as práticas pré-estabelecidas por parte dos sujeitos participantes e que oriente a caminhada das possíveis mudanças ou transformações com base em horizontes contextualizados de atuação com os grupos étnicos, em especial os vivenciados ao longo da formação.

Assim, as três etapas formativas foram estruturadas da seguinte forma:

- Etapa 1) Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, com carga horária de 180 horas distribuída em oito disciplinas, conduzido em formato virtual por meio da plataforma da Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ENDICA), e com oferta de 1.000 vagas iniciais, ocorrido entre os meses de abril e agosto de 2024;
- Etapa 2) Vivências Interculturais em Territórios Étnicos sobre os Direitos de Crianças e Adolescentes, em que uma parte dos cursistas da primeira etapa participa de uma imersão de interação e diálogo intercultural com um grupo étnico, sendo que o projeto possibilitou cinco vivências em parceria com a Comunidade do Quilombo Mesquita (Cidade Ocidental/GO), a Comunidade Kalunga Engenho II localizada no Território do Quilombo Kalunga (Cavalcante/GO), a Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Satxiê Tapuya (Brasília/DF, com duas edições) e os representantes do povo Romani vinculados à Associação Internacional Maylê Sara Kalí e parceiros (Brasília/DF), com carga horária de 25 horas por vivência intercultural, além de 20 horas de orientações em reuniões preparatórias, resultando em 145 horas no total, conduzido entre os meses de setembro e novembro de 2024;
- Etapa 3) Seminário final denominado de Infâncias e adolescências indígenas, quilombolas e tradicionais: desafios para a garantia dos direitos e das políticas públicas, com carga horária de 20 horas, realizado entre os dias 18 e 20 de fevereiro de 2025.

A estrutura completa do processo formativo pode ser visualizada no quadro abaixo (Quadro 1), no qual se apresenta o título de cada disciplina ministrada na primeira etapa.

Quadro 1. Percurso formativo do CAPOI

Módulo	Disciplina/Atividade	Carga Horária
Etapa 1	1. Concepções plurais de infâncias: subsídios teórico-metodológicos	20
	2. Referenciais históricos e teóricos sobre os povos indígenas e suas infâncias no Brasil	20
	3. Referenciais históricos e teóricos sobre os povos e comunidades quilombolas e tradicionais e suas infâncias no Brasil	20
	4. A universalidade dos direitos e as diversidades: fundamentos jurídicos dos direitos e das políticas públicas	20
	5. Políticas públicas e direitos relativos às infâncias indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais	20
	6. Atendimento culturalmente adequado de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais: ferramentas metodológicas e práticas às políticas públicas	20
	7. Vivências étnicas no contexto urbano e os desafios de suas infâncias para acesso às políticas públicas	30
	8. Cosmovisões, mulheres e ancestralidades indígenas: contribuições para (re)pensar o bem viver das infâncias	30
Etapa 2	Vivências Interculturais nos Territórios Étnicos	145
Etapa 3	Seminário Final	20
Carga Horária Total		345

Fonte: UnB (2023).

A primeira etapa formativa do CAPOI é a que se disponibiliza o material pedagógico no presente livro, nos capítulos subsequentes ao presente artigo. Composta por oito disciplinas ou módulos, de 20 a 30 horas de carga-horária cada uma, procurou reunir um conjunto de temas e informações relacionadas às historicidades, concepções conceituais, direitos, políticas públicas, gênero e espaço urbano no entrelaçamento com as categorias centrais de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas e tradicionais.

As ementas de cada disciplina/módulo foram assim definidas (Quadro 2):

Quadro 2. Disciplinas e ementas da Etapa 1 no Projeto Pedagógico do CAPOI

Disciplina	Ementa
Concepções plurais de infâncias: subsídios teórico-metodológicos	Ferramentas teórico-conceituais e metodológicas sobre as diversidades das infâncias na Sociologia da Infância e Antropologia das Crianças. Paradigmas das infâncias. Historicidade do tratamento das infâncias com recortes etnicorraciais na América Latina e no Brasil. Colonialidade e racismo nas realidades infantis. Implicações das diversidades étnicorraciais do ser crianças para a ciência e as políticas públicas.
Referenciais Históricos e Teóricos sobre os Povos Indígenas e suas Infâncias no Brasil	História da invasão colonial e da resistência indígena. Racismo institucional e religioso e a invisibilidade da resistência. O genocídio dos povos indígenas na História do Brasil. Tratamento às crianças indígenas no período colonial e na República. Perspectivas de infâncias nos povos indígenas. Assimilacionismo e tutela. Movimento indígena, cidadania diferenciada e luta por direitos. O lugar das crianças nas lutas indígenas.
Referenciais Históricos e Teóricos sobre os Povos e Comunidades Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias no Brasil	Construção histórica e conceitual das comunidades quilombolas e de povos e comunidades tradicionais. Infâncias quilombolas e tradicionais no contexto histórico e atual. Racismo e escravidão. Mobilização social e cidadania diferenciada. O lugar das crianças nas lutas sociais quilombolas e tradicionais.
A universalidade dos direitos e as diversidades: fundamentos jurídicos dos direitos e das políticas públicas	Universalidade dos direitos da criança e do adolescente. Participação dos povos culturalmente diferenciados na definição dos direitos universais, trazendo para o debate a temática das soberanias distintas e dos diferentes mecanismos de participação. Perspectivas de uma aplicação sensível e respeitosa das leis de garantia de direitos de crianças e adolescentes e as implicações sobre a navegabilidade multi-diversa dos povos indígenas (entre urbano/rural, aldeados e não) e outros grupos étnicos para a afirmação das identidades e garantia dos direitos dos povos indígenas, quilombolas e tradicionais.
Políticas Públicas e Direitos Relativos às Infâncias Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais	Os princípios fundamentais do ordenamento sociojurídico acerca dos direitos das crianças no Brasil. As infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais: desafios e possibilidades. A Constituição Federal e o ECA. Infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais no contexto do ECA e outras normativas. Políticas sociais e as formas de diálogo e conflitos no atendimento das infâncias plurais. Violências e violações de direitos às crianças indígenas, quilombolas e tradicionais nos territórios étnicos e no contexto urbano. Órgãos de proteção às infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais.

<p>Atendimento culturalmente adequado de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais: ferramentas metodológicas e práticas</p>	<p>Instrumentais jurídicos de povos e comunidades tradicionais para internalização na prática do Sistema de Garantia dos Direitos: autoidentificação, autonomia, consulta, participação e pluralismo jurídico. Concepção teórico-normativa do atendimento culturalmente adequado. Metodologia do atendimento culturalmente adequado: antes, durante e depois do atendimento. Metodologia de elaboração de fluxos interculturais de atendimento.</p>
<p>Vivências étnicas no contexto urbano e os desafios de suas infâncias para acesso às políticas públicas</p>	<p>Ressurgência (etnogênese): conceituação e historiografia. A questão da etnogênese vinculada à presença histórica e antiga de indígenas e outros grupos étnicos nas cidades. Caminhos de contracolônização dos estereótipos e valorização da diáspora étnica. Glotocídio, extermicídio e violência oficial do poder instalado e as formas e estratégias de enfrentamento e retomadas. Recorte sobre a presença indígena, quilombola e tradicional há séculos nas cidades, no Nordeste brasileiro e em outras partes do país e completamente invisibilizados. Etnogênese, diásporas e racismo nas relações sociais, entre indígenas e não-índios e as questões de interculturalidade. Políticas públicas com recorte étnico no espaço urbano para atendimento de crianças e adolescentes.</p>
<p>Cosmovisões, Mulheres e Ancestralidades Indígenas: contribuições para (re)pensar o bem viver das infâncias</p>	<p>Cosmovisão e epistemologia a partir da perspectiva da decolonialidade e etnologias indígenas a respeito da história dos povos originários e suas contribuições para a sociedade brasileira. A Lei 11.645/08: contribuições e avanços para a reparação da falta de direitos e dignidade impostos pelo patriarcado na colonização. O papel das populações indígenas na construção econômica e social do Brasil. Povos originários e a relação com a terra e território-corpo. Reflexão crítica, antirracista e antidiscriminatória. As contribuições das mulheres indígenas na formação cultural, social e econômica e na desmistificação de estereótipos, discriminações e preconceitos enraizados na educação colonial. Protagonismo feminino indígena na construção de uma sociedade mais justa na ocupação de espaços de fala, políticas afirmativas na proteção das mulheres e crianças indígenas. A importância de uma formação decolonial do conhecimento a partir dos saberes indígenas para decolonização do Estado e da educação em prol do bem viver das mulheres e crianças indígenas.</p>

Fonte: UnB (2023).

O processo formativo da Etapa 1 ocorreu por meio da produção de materiais pedagógicos com a colaboração de autores e autoras que, em sua maioria, são representantes de povos indígenas, comunidades quilombolas e povo Romani, além de especialistas com experiência de ensino, pesquisa e extensão com os grupos étnicos.

O fato de assegurar a representatividade étnica na produção do material pedagógico é, em si, a materialização do protagonismo dos sujeitos e seus grupos de pertença no controle das narrativas sobre os assuntos tratados, possibilitando que os conteúdos tenham uma relação direta com os contextos e as historicidades das pessoas, associados aos aspectos teóricos, metodológicos e normativos.

Ao mesmo tempo, a presença de intelectuais étnicos oportunizou a construção de narrativas baseadas na ludicidade e nas artes, englobando mitologias, poesias e desenhos, entre outras expressões, de modo a possibilitar a estruturação de conteúdos atrativos aos e às cursistas, com termos técnicos que foram explicados em um dicionário produzido especialmente para o CAPOI, pela equipe permanente do projeto, com o qual foi possível facilitar o entendimento das principais categorias utilizadas nos materiais pedagógicos.

A participação de representantes étnicos nas funções de gestores(as) pedagógicos(as), supervisores(as) e mediadores(as), assegurando que, pelo menos, 50% dos cargos fossem ocupados por pessoas oriundas de povos indígenas, quilombolas e romani, foi outro diferencial para que o diálogo intercultural fosse mantido ao longo da oferta de cada disciplina, oportunizando uma relação direta de cursistas com sujeitos de pertença étnica nas interações nos canais de comunicação da plataforma virtual do curso.

A trajetória do percurso curricular da formação do CAPOI demonstra a preocupação de, inicialmente, direcionar o ensino-aprendizagem para um entendimento dos aspectos históricos, sociológicos e antropológicos das infâncias e dos grupos étnicos, o qual percorre o horizonte das três disciplinas iniciais do CAPOI. Posteriormente, um segundo bloco de disciplinas, também composta por três, trabalha o conteúdo relativo aos direitos, às políticas públicas e ao atendimento prestado pelos serviços diretamente aos sujeitos, abordando aspectos jurídicos, técnicos e procedimentais. Um último grupo de disciplinas, as duas últimas, foi voltado para abordar temas contemporâneos relacionados às infâncias étnicas, isto é, o entrelaçamento com os aspectos de gênero e contexto urbano, alicerçado em bases interseccionais de discutir o assunto.

A Etapa 2 do processo formativo possibilitou a experimentação no campo formativo

de profissionais do SGDCA de metodologia calcada na Pedagogia da Alternância, usada na Licenciatura Intercultural Indígena, na Licenciatura em Educação do Campo e em outros cursos especiais criados para atender o público de povos indígenas, comunidades quilombolas e de povos e comunidades tradicionais na universidade.

A Pedagogia da Alternância propõe a estruturação de dois tempos formativos, o tempo-escola/universidade, de desenvolvimento de aulas teóricas no espaço universitário, e o tempo-comunidade, em que as atividades são conduzidas diretamente no povo ou comunidade de pertença étnica de cada discente.

A utilização do tempo-comunidade nas iniciativas de formação continuada de profissionais que atuam com os grupos étnicos já possui algumas experiências anteriores à desenvolvida pelo CAPOI. A que serviu de referência para o projeto foi a desenvolvida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) no módulo de Direitos Indígenas ministrada aos juízes e às juízas federais ingressantes na carreira, em que parte dele ocorre em formato teórico e outra parte é conduzido em alguma terra indígena, sendo que, neste, a visita de magistrados e magistradas dura, em média, dois dias e possui uma série de atividades programadas pelo próprio povo, em diálogo com a coordenação do curso, e mesclando aspectos de diálogo intercultural com a visita a locais estratégicos do território e “tempo livre” para o desenvolvimento de interações variadas entre as pessoas indígenas e não-indígenas⁵.

O processo formativo calcado numa interação vivencial com sujeitos e territórios culturalmente diferenciados possibilita o desenvolvimento da sensibilização de cursistas ante o contato direto com realidades e pessoas muitas vezes somente imaginadas a partir de aspectos teóricos e dos meios de comunicação. Portanto, é uma estratégia formativa de aliar o sentimento e a intersubjetividade no movimento de vislumbre com o “outro” e com o “pisar o chão do território”, e no estranhamento dos valores e ideias pré-concebidos ante o impacto afetivo-formativo do diálogo intercultural durante a imersão territorial.

As vivências interculturais foram organizadas e realizadas conforme descrito no quadro abaixo (Quadro 3):

5 Sobre a experiência da ENFAM, consultar: Martins (2017).

Quadro 3. Vivências interculturais com indígenas, quilombolas e romani

Grupo étnico	Local	Período
Comunidade Quilombola do Mesquita (Cidade Ocidental/GO)	Pomar da casa da Dona Elpídia no Quilombo	14 e 15/09/2024
Comunidade Engenho II no Território do Quilombo Kalunga (Cavalcante/GO)	Barracão comunitário	21 e 22/09/2024
Associação Maylê Sara Kalí e parceiros, membros do povo Romani (Brasília/DF)	Foyer da Associação dos Docentes da UnB	19 e 20/10/2024
Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya (Brasília/DF)	Maloca comunitária	15 e 16/11/2024 29 e 30/11/2024

Fonte: elaboração própria.

Cada vivência continha uma programação construída em diálogo direto com o grupo étnico de referência da atividade. A organização da programação ocorreu em um processo de negociação entre a equipe do projeto e os representantes de cada grupo étnico, por vezes demandando a realização de várias reuniões virtuais e presenciais, sendo que em cada localidade houve, ao menos, uma visita prévia para o planejamento da iniciativa e a definição da logística necessária para sua consecução.

Em relação à programação das vivências, nelas estavam presentes atividades de entendimento da historicidade do povo e das concepções socioculturais sobre as infâncias e adolescências (no passado e no presente, num diálogo intergeracional), além de discussões sobre os direitos e as políticas públicas relativas às crianças e adolescentes. Ademais, em quatro das cinco vivências houve espaço na programação para percorrer o território para compreender os lugares significativos para as crianças, com exceção da vivência com o povo Romani.

Ao final, dois produtos foram produzidos na interação com cada grupo étnico. Um primeiro era uma Carta Aberta contendo a síntese das reivindicações elaboradas pelos sujeitos étnicos em relação ao acesso à direitos e políticas públicas por crianças e adolescentes, num total de quatro documentos, os quais foram encaminhados para autoridades competentes e seguem sendo monitorados

pela UnB para assegurar um retorno efetivo às demandas apresentadas. Os documentos estão inseridos como Anexos 1, 2, 3 e 4 no final do presente livro.

O segundo produto são os registros audiovisuais das vivências, produzidos por profissionais indígenas e quilombolas, e que apresentam alguns momentos de cada vivência e os depoimentos de participantes, estando os documentários disponíveis para acesso público no Canal do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB no Youtube, pelos seguintes meios de acesso (Quadro 4):

Quadro 4. Documentários Audiovisuais das Vivências Interculturais

Documentário	Link de acesso
Vivência no Quilombo Mesquita	https://www.youtube.com/watch?v=yzLLAhJXHH0&t=16s
Vivência no Quilombo Kalunga	https://www.youtube.com/watch?v=jpW0e5OxqZQ&t=4s
Vivência com membros do Povo Romani	https://www.youtube.com/watch?v=6asRYBOAgYU
Vivência I no Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya	https://www.youtube.com/watch?v=Q5bVGuSFgeA&t=6s
Vivência II no Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya	https://www.youtube.com/watch?v=ljLo4dpiq24

Fonte: elaboração própria

E, por fim, a Etapa 3 do processo formativo foi o planejamento e a execução do Seminário Final do projeto, intitulado de “Infâncias e adolescências indígenas, quilombolas e tradicionais: desafios para a garantia dos direitos e das políticas públicas”, conduzido entre os dias 18, 19 e 20 de fevereiro de 2025, em formato virtual.

O Seminário Final não foi um evento celebratório, antes sim de continuidade da reflexão, formação e mobilização com as pessoas envolvidas no percurso das etapas formativas anteriores do projeto. Ademais, contou com a participação de representantes das instituições parceiras e dos grupos étnicos envolvidos nas vivências interculturais, além de possibilitar o debate sobre os produtos (cartas e audiovisuais) elaborados em cada vivência e um espaço para a apresentação

dos relatórios produzidos por cursistas sobre a experiência de participar de uma vivência intercultural e os reflexos disso em suas vidas.

Desse modo, o Seminário Final procurou fomentar o processo de avaliação sobre o projeto e o percurso formativo proposto, assim como de estimular a continuidade do engajamento das representações do Estado e dos grupos étnicos na tarefa de garantir o cumprimento dos direitos e das políticas públicas, especialmente em relação às cartas abertas produzidas e disseminadas, e que devem ser consideradas por agentes e serviços, com destaque para o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Goiás e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O evento ficou gravado e pode ser acessado conforme o quadro (Quadro 5) abaixo:

Quadro 5. Registro audiovisual do Seminário Final

Atividade	Endereço eletrônico para acesso à gravação
Mesa de abertura e conferência sobre (18/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=z7rlitWgFrU&t=703s
Mesa 1 do evento (19/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=MySNh5GvvVA
Mesa 2 do evento (19/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=70iG4OdNpj4
1ª Apresentação de trabalhos de cursistas (19/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=PEx3XGsHjdY&t=2s
2ª Apresentação de trabalhos de cursistas (19/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=5oLc4ISgXXw
Mesas 3 do evento (20/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=KeMIfTclx0Q
3ª Apresentação de trabalhos de cursistas (20/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=8x2req_MxBM&t=2s
4ª Apresentação de trabalhos de cursistas (20/02/2025)	https://www.youtube.com/watch?v=fplq3s9laz0

Fonte: elaboração própria.

O término do Seminário Final representou um ponto final no projeto de formação continuada, mas, ao mesmo tempo, simbolizou um ponto de partida para o desenvolvimento de novas iniciativas que adotem a base metodológica seguida no projeto, de modo a reforçar a importância do prolongamento das ações formativas para abarcarem outros públicos e novos conteúdos relacionados às diversidades etnico-raciais do ser crianças e adolescente no Brasil e das orientações para acesso às políticas públicas.

Assim, a condução das três etapas formativas logrou o êxito de possibilitar diferentes experiências formativas aos sujeitos participantes para o acesso à informações adequadas sobre a historicidade, os direitos e as políticas públicas relacionadas às crianças e adolescentes indígenas, quilombolas, romani e tradicionais.

Considerações finais

O CAPOI procurou mediar e equilibrar o desafio de atender ao público de profissional do SGDCA e de representantes dos grupos étnicos em um processo formativo desenvolvido desde seu planejamento em abordagem intercultural, com a presença de intelectuais étnicos em diversos cargos da equipe organizadora e também como cursistas.

O legado da caminhada formativa do CAPOI é a certeza de que o desenvolvimento de formações sobre e com públicos culturalmente adequados precisa ocorrer com a utilização de múltiplos métodos de ensino-aprendizagem e, sempre que possível, com a oportunização de atividades presenciais nos territórios étnicos para a construção de uma interação afetivo-formativa de maior potencial de transformação das concepções e das ações de profissionais do SGDCA e de membros de grupos étnicos.

A apresentação do conteúdo dos materiais pedagógicos no presente livro é parte do compromisso de difusão e continuidade do processo formativo, por meio da divulgação de conteúdos de excelente qualidade, e que necessitam ser aproveitados para o acesso por pessoas interessadas nos assuntos e que queiram aprender mais sobre eles.

Referências

MARTINS, Andréa Brasil Teixeira. **Os direitos indígenas no currículo da Escola de Magistratura do Tribunal Regional Federal da Primeira Região – ESMAF: uma perspectiva intercultural**. Dissertação (Mestrado). Brasília: MESPT/UnB, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31193/1/2017_Andr%c3%a9aBrasilTeixeiraMartins.pdf Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural**. Curitiba: Juruá, 2014. Disponível em: https://www.jurua.com.br/shop_item.asp?id=23346&srsltid=AfmBOoq23-QbE5Ky2QFAzCvpcYAzp3_kHwjOaET-CHVAaDIlegZFAfL9 Acesso em: 20 jun. 2025.


OLIVEIRA, Assis da Costa. Violência sexual, infância e povos indígenas: Ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 14(2), p. 1177-1190, jul.- dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14220041115>

OLIVEIRA, Assis da Costa. Referências institucionais para a produção descolonial dos direitos das indígenas crianças: os casos do trabalho infantil e da violência sexual. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 12(24), p. 255-283, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11916>

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais: direitos e atendimento em perspectiva intercultural**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. Disponível em: <https://loja.editoradialetica.com/humanidades/criancas-e-adolescentes-de-povos-e-comunidades-tradicionais-direitos-e-atendimento-em-perspectiva-intercultural?srsltid=AfmBOorKllsOBO9cW0I9NluJm-7kxv4ivn-UGeFGWvt-V4IHbbz0KZtdk> Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Assis da Costa. As indígenas crianças e a Doutrina da Proteção Plural. **Revista Direito e Práxis**, 14(3), p. 1444-1469, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2022/61154>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias**. Brasília: NEIJ; ENDICA, 2023.



POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
ÍNDIGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

UNIDADE

Concepções plurais de infâncias:
Subsídios teórico—metodológicos

UNIDADE 1:

CONCEPÇÕES PLURAIS DE INFÂNCIAS: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta unidade, mergulharemos nas múltiplas camadas que constituem as experiências de crianças e infâncias, explorando a rica tapeçaria de contextos e identidades que moldam esses estágios vitais da vida humana. Iniciaremos com a Parte I - Diversidade de Crianças e Infâncias: Subsídios Teórico-Metodológico, onde nosso foco será compreender a ampla gama de vivências infantis através das lentes da sociologia e da antropologia. Essa seção é projetada para introduzir os cursistas na complexidade e na riqueza da diversidade de crianças e infâncias, destacando a importância das abordagens teóricas e metodológicas para capturar essa pluralidade.

Avançando, a Parte II - Colonialidade e Racismo nas Realidades das Crianças dos Povos e Comunidades Tradicionais nos levará a uma investigação crítica sobre como as estruturas de poder, historicamente enraizadas na colonialidade e no racismo, impactam as vidas das crianças pertencentes a povos e comunidades tradicionais. Este segmento visa não apenas iluminar as injustiças e desigualdades perpetuadas por esses sistemas, mas também refletir sobre suas implicações.

Objetivos de Aprendizagem:

- Introduzir os cursistas na temática da diversidade de crianças e infâncias, enfatizando as contribuições teóricas e metodológicas da sociologia e da antropologia para entender essa diversidade.
- Adentrar o debate da colonialidade e do racismo na realidade das crianças, discutindo como essas estruturas de poder afetam suas vidas e quais são as consequências para a ciência e para as políticas públicas.

Docentes conteudistas

Adriana Fernandes Carajá é Pajé do povo Kariri-Sapuyá; doutoranda em Antropologia Social (PPGAN/UFMG) e Paris 8, mestre pelo Programa de Promoção da Saúde e Prevenção da Violência (Faculdade de Medicina/UFMG) e bacharel em Enfermagem pela Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas/MG). Membro da Coordenação da RENIU e do Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias (OPO Infâncias).

Silvana Jesus do Nascimento é doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Antropologia e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente atua como indigenista na Rede de Apoio e Incentivo Socioambiental (RAIS).

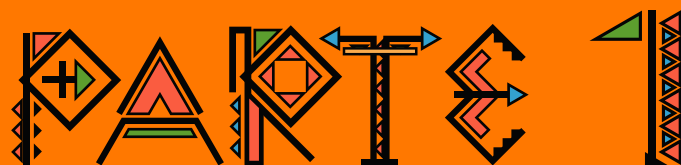
Iniciando o assunto

As realidades das infâncias dos povos tradicionais são diversas, e há uma ampla discussão sobre o tema tanto pelos próprios indígenas quanto por outros grupos étnicos.

Ao trazer à cena a estória de uma criança encantada, as vozes das crianças que habitam diferentes contextos e/ou territórios e seus modos de vida, e as contribuições de autores em um esforço coletivo de desmistificar estereótipos interpretados sobre as infâncias indígenas, a nossa proposta não é a formação de especialistas no assunto, mas de sensibilização sobre a temática, capacitando pessoas para lidar de forma respeitosa, humanitária e empática com as crianças indígenas.

Trata-se da busca de construção de um método de aprendizagem que faça o diálogo entre mundos possíveis. Portanto, na primeira unidade, vamos tratar da diversidade de concepções de crianças e infâncias tomando como ponto de partida as contribuições emergentes da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância.

Já, na segunda unidade, abordaremos a questão da relação histórica de racismo e colonialidade na experiência das crianças dos povos e comunidades tradicionais. Esperamos contribuir para a reflexão a respeito das práticas de proteção à criança na atualidade.



**Diversidade de crianças
e infâncias: subsídios
teórico-metodológicos**



Diversidade de crianças e infâncias: subsídios teórico-metodológicos

A realidade das infâncias entre os povos e comunidades tradicionais apresenta uma rica diversidade, suscitando debates amplos e profundos tanto no seio das próprias comunidades indígenas quanto entre outros grupos étnicos. Para uma compreensão abrangente sobre a pluralidade inerente ao conceito de “ser criança”, ancorada em distintas práticas culturais, propõe-se uma análise crítica embasada na narrativa do “Caboclinho da Mata”. Este termo, frequentemente empregado no contexto cultural brasileiro, faz referência a uma figura mítica que simboliza a conexão profunda entre os povos indígenas e seu ambiente natural, enfatizando a intersecção entre cultura, identidade e natureza.

Ao inserir no debate a narrativa de uma criança encantada, busca-se valorizar as experiências vividas pelas crianças em variados contextos e territórios, bem como suas práticas cotidianas, por meio da contribuição de autores dedicados a desvendar e reinterpretar os estereótipos comumente associados às infâncias indígenas, quilombolas e de outros grupos tradicionais.

O objetivo central desta unidade não se restringe à formação de especialistas na temática, mas visa, sobretudo, à sensibilização acerca desta questão, preparando indivíduos para interagir de maneira respeitosa, humanizada e empática com crianças indígenas e de distintas etnias. Esta abordagem almeja fomentar um método de aprendizado que promova o intercâmbio entre diferentes realidades e possibilidades de mundo.

Nesse contexto, a primeira unidade do curso dedicar-se-á à exploração das variadas concepções de infância e criança, tendo como referência os *insights* recentes provenientes da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância. Tal enfoque interdisciplinar é fundamental para a construção de uma compreensão holística sobre as múltiplas dimensões que configuram as experiências de ser criança em sociedades culturalmente diversificadas.

Nesta ilustração, espera-se mostrar quem é o Caboclinho, um encantado que vive entre o mundo da encantaria e a terra, trazendo os aspectos das cosmologias afro-ameríndias que o têm como um ser ancestral que atua na proteção das crianças. Ademais, deseja-se retratar a força que um ancestral infantil pode ter, contrariando o paradigma hegemônico da infância ocidental, que subestima a força e a ação da criança. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.



A estória do “Caboclinho da Mata”, que é um ancestral indígena infantil, é importante para algumas etnias indígenas e para algumas religiões afro-brasileiras. Trazer esta estória pode contribuir para dar visibilidade ao modo de ser e ver o mundo das crianças indígenas que historicamente foram invisibilizadas e apagadas.

Nesse sentido, o Caboclinho da Mata Virgem, além de representar os encantados indígenas, ainda retrata o cenário das crianças indígenas que sofrem neste país o genocídio, o etnocídio, o glotocídio, a fome e as demais mazelas que acometem os povos indígenas. Sendo a mata seu habitat e sua morada encantada, Caboclinho da Mata nos alerta sobre a importância de preservarmos a Mãe Terra, bem como todos os seres que nela habitam, pois, sem ela, nós e estes seres não existiríamos.

Neste desenho, a proposta é ilustrar o modo de vida e o território ancestral do Caboclinho, bem como valorizar a importância da Mãe Terra na cosmovisão dos povos indígenas. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte(Moon), em 2024.



Caboclinho gosta de brincar com brinquedos indígenas, como carrinho de madeira, apitos de bambu e petecas. Por ter sido criado na mata pelos animais, ele não aprendeu a andar como os humanos. Quando vem à terra e há outros encantados adultos, eles falam e cantam: “Pisa firme, Caboclinho, vem para a terra trabalhar.” Ele fala de proteger as crianças, de curá-las das enfermidades e dos traumas. Caboclinho fala da obediência porque quando era muito pequeno, apesar das orientações da mãe Jurema, resolveu ir pescar e acabou se perdendo na mata. Ele também tem grande respeito pelos seres da floresta, fala dos animais, da água dos rios, dos mares etc. Muito do que aprendeu foi com os seres encantados. No final da estória, ele morre (encanta) aos pés de uma árvore chamada Jurema, onde, passado um tempo, sua mãe irá encontrá-lo.




Essa criança ancestral gosta de sucos de frutas, verduras, legumes, tapioca, entre outros. Tudo o que é natural ele come e gosta. Aprendeu a falar ouvindo os sons dos pássaros, por isso tem momentos em que ele troca as falas pelos assobios. Caboclinho costuma pedir para as crianças abraçarem seus brinquedos, assim passa seu carinho e cura aquilo que precisa ser curado. Ele tem um cocar pequeno e tudo que os outros indígenas têm em formato menor, como: maracá, lança e flecha. E gosta de brincar com as crianças. Tem um coração enorme e já foi ajudar uma menina vítima de feminicídio.


A Jurema teve mais filhos, mas pelo fato de o Caboclinho ter se perdido, hoje eles trabalham juntos na ancestralidade ajudando pessoas. Apesar de não ter sido criado com a mãe, observa-se que ele tem o mesmo jeito dela de ser: generoso, bondoso, preocupado com as crianças e os mais necessitados. Sempre está acompanhado por animais. Ele também fala da saudade dos irmãos, de brincar, pescar o peixe e subir nas árvores. Todavia, hoje ele está muito preocupado com a situação das crianças de povos e comunidades tradicionais que estão morrendo cedo, e muitas desconhecendo o motivo de sua partida precoce da dimensão terrena. Caboclinho lembra que hoje as crianças não têm como brincar na mata porque ela está morrendo. Ele fica triste porque as crianças não podem desfrutar do que ele vivenciou.




Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/658651514274206147/>




E você, como percebe a relação entre a destruição da natureza e as formas de afetar as crianças indígenas e de outros grupos étnicos? E como entende que isso pode afetar todas as infâncias no país e mesmo no mundo, pensando nas implicações da mudança climática para os contextos de vida desses sujeitos?



O Caboclinho da Mata Virgem tem estado muito preocupado com a situação das crianças, especialmente as crianças indígenas no Brasil. Então, ele resolveu inspirar pessoas a falarem sobre o tema. Caboclinho é uma criança que tem ideias que ultrapassam a perspectiva do que é ser criança dos não indígenas. Ele vem à terra para trabalhar, está preocupado com os problemas sociais vividos pelas crianças, busca acalentar aquelas que sofrem por meio dos brinquedos, está preocupado com a formação do corpo da criança e como o que elas comem ou não comem pode afetá-las. Ele é uma criança, mas também uma divindade. Esta é certamente uma noção particular de criança que está ligada à cosmovisão de um povo. Mas, afinal, como podemos aprender sobre o tema da diversidade de crianças e infâncias?

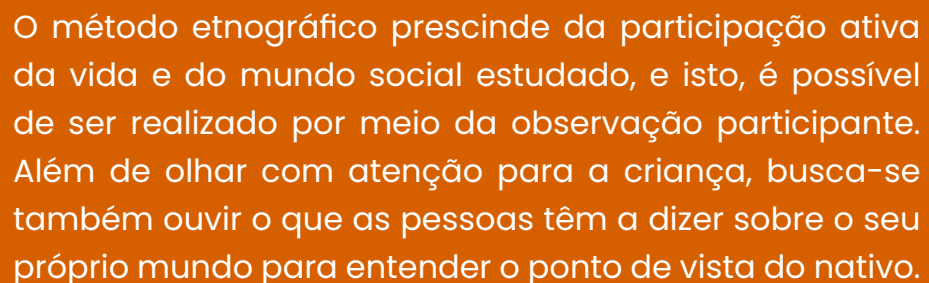


O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba? É a partir destas perguntas que a antropóloga Clarice Cohn inicia a introdução do livro “Antropologia da Criança”, publicado em 2005. Para a nossa inclinação de resposta simples, a estudiosa alerta que as indagações feitas escondem armadilhas (Cohn, 2005).




Como argumenta Cohn (2005), tomando como ponto de partida o fato de que a Antropologia nos provoca a compreender o “ponto de vista” daqueles sobre quem fala e com quem se fala, o que se convencionou denominar de Antropologia da Criança tem por objetivo compreender o que é a criança a partir das próprias crianças e dos contextos socioculturais nos quais elas estão inseridas. Assim, todo trabalho com ou sobre crianças, instituições, políticas e direitos deve buscar compreender a concepção de infância que lhes são norteadoras e que informam suas formulações e ações.


Nesse campo, a Antropologia fornece uma metodologia própria para a coleta de dados: a etnografia, que tem sido utilizada por diversos estudiosos das crianças, por ser considerado o meio mais perspicaz para compreender as crianças nos seus próprios termos, por meio da observação direta delas e de seus afazeres e de uma compreensão dos seus pontos de vista sobre o mundo no qual estão inseridas e de como os sujeitos adultos interagem com elas.



O método etnográfico prescinde da participação ativa da vida e do mundo social estudado, e isto, é possível de ser realizado por meio da observação participante. Além de olhar com atenção para a criança, busca-se também ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre o seu próprio mundo para entender o ponto de vista do nativo.

A partir dos estudos realizados *in loco*, em artigo publicado em 2007, a professora e estudiosa na área de etnologia indígena e educação indígena Antonella Tassinari explorou cinco aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil, a saber (Tassinari, 2007):

 O reconhecimento da autonomia da criança e da sua capacidade de decisão. As etnografias destacam contextos em que são permitidas às crianças a tomada de decisões que afetam os pais, ou o reconhecimento e o respeito às atitudes das crianças e a autonomia pela busca de conhecimento devido à compreensão de que elas já nascem com uma experiência celestial prévia, ou, ainda, os que reconhecem os bebês como sujeitos e autores do seu próprio nascimento, cabendo aos pais dar alimentos e produzir seu corpo.

 O reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos. Em muitos contextos, a possibilidade de circulação das crianças entre os vários espaços é maior do que a dos homens e das mulheres. Assim, elas observam mais e cabe aos pais desenvolverem adequadamente seus órgãos sensoriais.



A educação como produção de corpos saudáveis. A educação indígena dedica-se não apenas a ensinar habilidades para o trabalho, mas especialmente a produção de corpos saudáveis. Assim, há uma enorme quantidade de prescrições alimentares para certas fases da vida. Nesse sentido, ter condições de seguir ou não as técnicas de cuidados corporais está diretamente associado aos problemas socioambientais enfrentados pelos povos.



O papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas. Por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana, as crianças são importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas. Entre os Guarani, ressalta-se a maior proximidade das crianças com as divindades. Em outros contextos, a semelhança aos animais, em uma concepção de que os animais também são “gente”, mas com um corpo diferente e com “ponto de vista” próprio.



O papel da criança como mediadora de diversos grupos sociais. Há alguns espaços que são transitados ou têm seu acesso permitido por meio das crianças. Elas podem circular informações, facilitar aproximação ou distanciamento entre os grupos, bem como contribuir para as mudanças de *status* sociais dos pais.



A professora Tassinari (2007) alertou que as concepções indígenas de infância devem ser tratadas com respeito e responsabilidade, pois, a partir da nossa visão de infância, temos um imaginário construído em torno dos estereótipos sobre a candura - a grande liberdade das crianças nas aldeias e ausência de punição - ou a crueldade - por meio das notícias sobre práticas como infanticídio de recém-nascidos e raptos de crianças maiores. Para nos aproximarmos das noções nativas de infância, é preciso manter distância das imagens estereotipadas citadas.

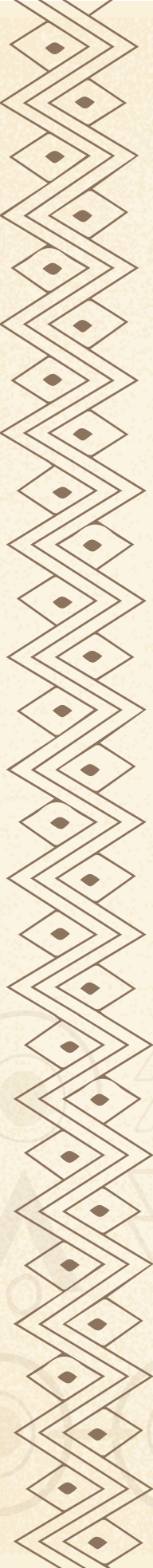
E, ainda, de que as caracterizações elencadas anteriormente não podem ser generalizadas para qualquer contexto indígena, tampouco serem tomadas como critérios de indianidade. Não é possível definir um único modo indígena de conceber a infância, pois há tanta variedade no modo de tratar a infância quanto há de povos indígenas.

SAIBA MAIS

Conheça mais sobre a educação das crianças Galibi-Marworno, veja o documentário "Criar o corpo da aldeia", o vídeo produzido por Antonella Tassinari que apresenta cenas cotidianas das crianças Galibi-Marworno da aldeia Kumarumã, Terra Indígena Uaçá, município de Oiapoque/AP (Tassinari, 2013). Depois de assistir ao vídeo, reflita e discuta: o que mais lhe chamou atenção na construção da infância Galibi-Marworno? E como é possível pensar na diversidade das infâncias a partir dos elementos trazidos pelo vídeo?

<https://brasilplural.paginas.ufsc.br/2013/09/22/documentario-criando-corpo-em-kumaruma-e-lancado-com-apoio-do-ibp/>





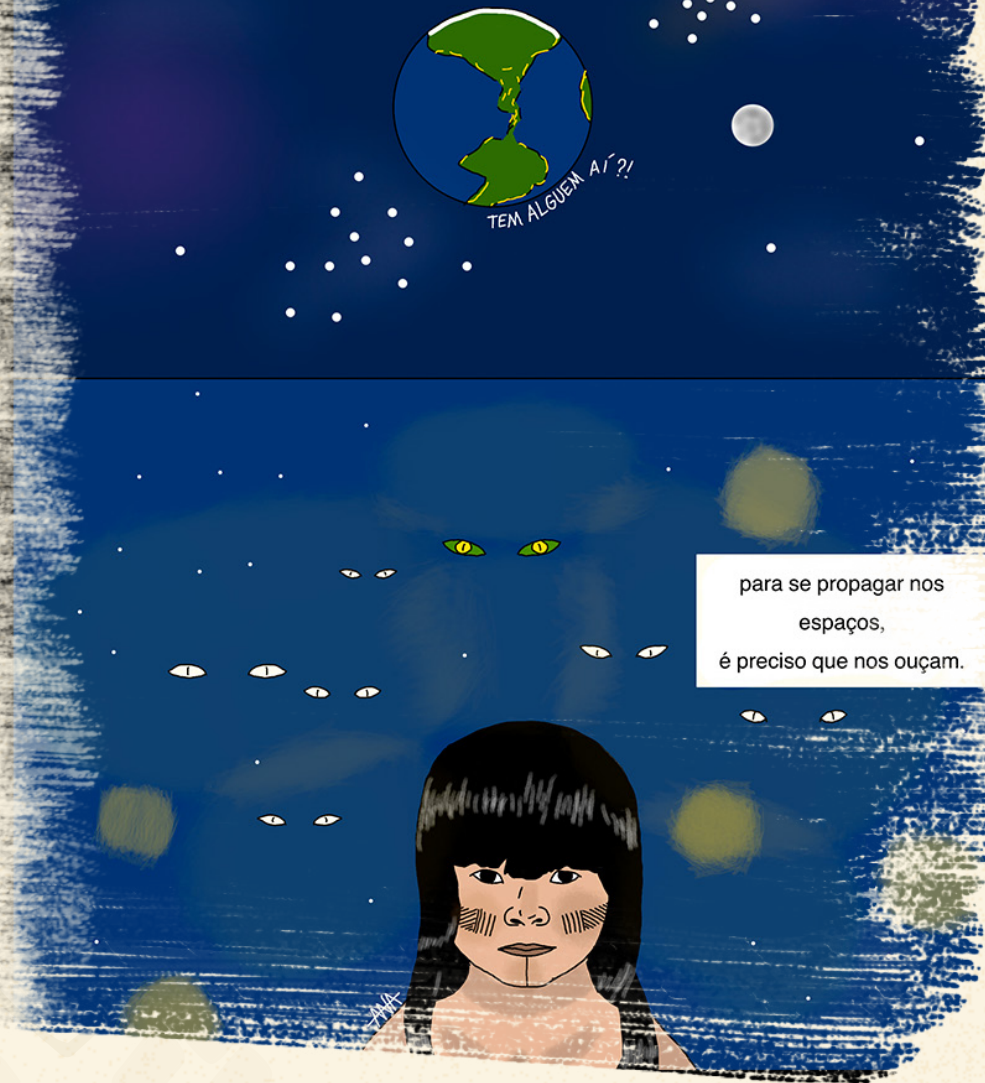
As contribuições até aqui levantadas e relacionadas à Antropologia da Criança são resultado do significativo incremento nesses estudos a partir do início da década de 1990. No entanto, elas tomam como ponto de partida estudos anteriores da área de Ciências Sociais e demonstram a evolução dos conceitos e das metodologias para o estado da arte atual. É observada a transformação em dois conceitos principais: socialização e enculturação.

A crítica à ideia de socialização contempla a discordância com a falta de consideração das crianças como “seres sociais plenos”, com a compreensão das crianças como estando “em vias de ser”, por efeito da ação dos adultos sobre as novas gerações (Sarmiento, 2007). A formulação contemporânea de socialização propõe um olhar atento à agência das crianças no seu processo de simbolização, interação social e aprendizagem, e nas formas como contribuem para as transformações sociais, assim como são afetadas por elas e reagem a isso.

A reformulação da noção de cultura também teve impacto nos estudos sobre e com crianças. Por meio da Sociologia da Infância aprendemos que as crianças eram produtoras de cultura, e não apenas receptoras dela. E continuamos avançando neste debate da cultura, uma vez que esta noção não contempla as formas de conhecimento indígena, mas eles também a utilizam como expressão política da diversidade.

Assim como o som...

As cosmovisões ameríndias sobrevivem sendo passadas de geração em geração e acompanham o contexto de cada etnia indígena. Em paralelo, existe a importância de dar visibilidade às crianças enquanto indivíduos atuantes na sociedade. Desta forma, trazemos a importância do imaginário infantil como meio de resistência e continuidade das narrativas. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.



Paradigmas das infâncias

De acordo com Sarmiento (2007), no período pré-sociológico a ideia de infância como categoria geracional não estava formulada e não era considerado o contexto social produtor das condições materiais e simbólicas, mas se partia da construção do sujeito infantil como uma entidade singular e abstrata. Entretanto, na modernidade ocidental/colonial, a criança pré-sociológica continua a estruturar os paradigmas e as imagens da infância e fundamentam o processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade social.

Esses paradigmas podem ser sintetizados da seguinte forma:

- **A criança má** - baseada na ideia do “pecado original”, está associada à conceituação do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas. Na atualidade, a criança má pode ser percebida nas imagens sobre as crianças das classes populares, “as famílias disfuncionais”, e oscila entre a vitimização ou os perigos sociais para evocar intervenções paternalistas e medidas de intervenção, tais como a redução da maioria penal.



- **A criança inocente** - fundamentado no mito romântico da infância como idade da bondade, da pureza, da beleza e da inocência. Ideia bastante presente nos modelos pedagógicos centrados nas crianças, na ideia da criança esperança ou no futuro do mundo, uma concepção salvacionista. É a criança que deve ser protegida pelos adultos e são dependentes da vontade dos adultos.



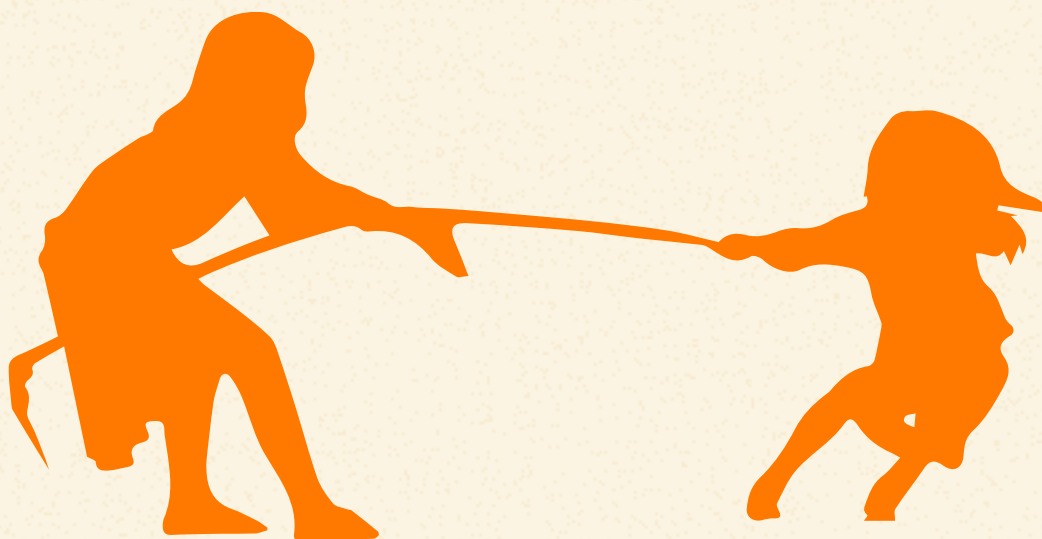
- **A criança imanente** - a criança como um potencial de desenvolvimento, por meio da aquisição da razão e da experiência. A criança é uma “tábula rasa” na qual tudo pode ser inscrito (o bem ou o mal), sendo o papel da sociedade promover o crescimento visando à coesão social. A criança é um projeto de futuro, mas dependente da moldagem que seja submetida na infância.

- **A criança naturalmente desenvolvida** - é atribuída a psicologia do desenvolvimento, uma grande referência de entendimento e interpretação da criança no último século que exerce influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças. É centrada em duas imagens: “as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios” (Sarmiento, 2007, p. 32). A psicologia do desenvolvimento é a responsável pela reflexividade institucional sobre a infância, mas também da normalização do conhecimento científico sobre as crianças, por meio do desenvolvimento de escalas do “desenvolvimento natural” da criança. É criticada por seu viés biologizante, universalista, naturalista, a-sociológico, teleológico. Não, não obstante, é a imagem de maior influência na contemporaneidade.



- **A criança inconsciente** - apoiada na psicanálise atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, reflete sobre o conflito relacional da criança com as figuras dos pais. A criança é vista mais como uma previsão do adulto do que como um ser humano completo e um ator social com a sua particularidade, viés este que impede a análise da criança por si mesma.

Essas diversas imagens da infância se sobrepõem nas práticas dos mundos das crianças, posto que são dispositivos de interpretação revelados na justificação dos comportamentos dos adultos com as crianças. Em distintos contextos históricos e sociais da sociedade ocidental, é possível encontrar modos distintos de distribuição dos papéis geracionais, de concepção da infância e de entender a relação criança-adulto.



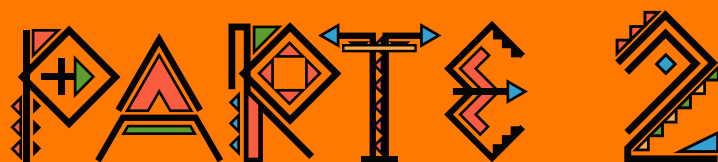
No entanto, é comum a representação da infância a partir da negatividade. A partir do olhar adultocêntrico, as crianças são consideradas não adultos; são tratadas pela falta em relação ao “ser humano completo” vinculado ao “ser adulto”. Com base nessas ideias é que se justificam outras, como as crianças devem ser protegidas, punidas, estudar, brincar, não trabalham, não participam da vida política, não possuem sexualidade, entre tantas outras imagens.

Essas imagens destoam, por exemplo, da criança que nos tem guiado neste curso: o Caboclinho tem preocupações e racionalidades esperadas do adulto. Para um mundo de matriz ocidental, ele pode não ser considerado uma criança. Por essa razão, entendemos que, para a compreensão das concepções de infância de outros povos, é necessário afastar estes paradigmas ocidentais, de modo a construir uma sensibilidade ética e um domínio técnico para o olhar com respeito às diversidades das infâncias culturalmente diferenciadas.

Agora que abordamos os paradigmas da sociedade ocidental em relação à criança e à infância e vimos anteriormente a emergência de novas reflexividades sociológicas e antropológicas sobre e com as crianças, nos parece lógico questionar: como estas infâncias diversas foram historicamente tratadas desde o encontro colonial?

Diversidade sociocultural das crianças indígenas: por meio desta ilustração, buscamos retratar a diversidade das culturas indígenas do contexto brasileiro expressada via multietnicidade das crianças ilustradas na imagem. Além disso, pretende-se desconstruir o estereótipo de que existe um único fenótipo indígena. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.





**Colonialidade e racismo
nas realidades das crianças
dos povos e comunidades
tradicionais**



Colonialidade e racismo nas realidades das crianças dos povos e comunidades tradicionais

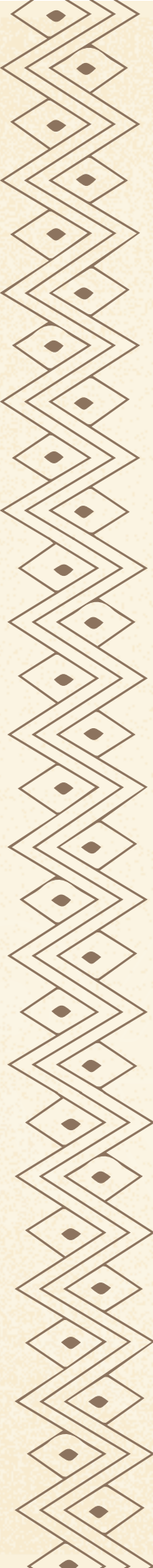


O Caboclinho está percebendo que cuidar das diversas crianças dos povos e comunidades tradicionais exige sensibilização e reflexividade. Pensou, então, que precisaria criar mais estratégias e lembrou de sua vovó, que sempre lhe ensinava aspectos de sua cultura, e do seu avô, que lhe transmitia os conhecimentos de como sobreviver na mata. Então, ele refletiu que o aprendizado é muito importante para a vida das pessoas e, saltando da mata para a terra, mais uma vez cochichou nos ouvidos de alguns professores para abordar a questão da colonialidade e do racismo nas realidades das crianças indígenas e quilombolas.



Alguns estudiosos, tais como Manfred Liebel (2017), defendem que o recorte étnico-racial no tratamento das infâncias esteve presente em toda a história da colonização na América Latina. Os registros dos primeiros encontros entre os colonizadores e os povos originários é marcado pelo estranhamento entre os modos de educação das crianças nestas sociedades e nas sociedades espanhola e portuguesa. A liberdade dada às crianças e a ausência de castigos são os principais destaques a respeito dos modos dos povos indígenas de socialização das crianças.





A partir do desenrolar do encontro colonial emerge a figura da “criança mestiça”. Caracterizada pelo resultado de relações sexuais inter-raciais, estas crianças, desde o seu nascimento, recebiam um tratamento social desigual. Considerados ilegítimos ou bastardos, foram marginalizados; por exemplo não lhes era reconhecido o direito à herança paterna.

Após a independência, a educação (antes atribuição das igrejas) com foco nas crianças, pensada como meio para implantar a disciplina, o trabalho e a obediência diante das pessoas adultas e das autoridades, foi o modo encontrado por alguns Estados para o enfrentamento dos conflitos envolvendo as classes sociais e os grupos racializados.

Colonialidade e racismo nas realidades infantis

As crianças que sofreram o processo de racialização, junto a seus povos, a partir da invasão europeia do território hoje conhecido por Brasil, tem em seus corpos as marcas do racismo, o que afeta as suas vidas nos diversos aspectos cotidianos, desde acessar a escola até realizar um exame médico ou serem atendidas pelo Conselho Tutelar. O racismo que as afeta é parte da estrutura colonial que forjou o imaginário social de desumanização dos povos e das comunidades tradicionais, colocando-os na condição de “menos humanos” do que seus pares brancos e não tradicionais, e ameaçando/violentando/explorando seus corpos, saberes e territórios.

Em diálogo com Caboclinho, decidimos compartilhar um dos casos que nós, professoras conteudistas deste curso, temos acompanhado por meio das experiências com estudos acadêmicos e militantes.

Trata-se do caso de uma criança indígena que mora em Dourados,

em Mato Grosso do Sul, e que, segundo o relato da mãe, de nome Élda de Oliveira, teve seu filho retirado do convívio familiar e comunitário após sete dias de nascimento. O menino nasceu de parto natural em uma área de retomada entre os Guarani e Kaiowá, sem o acompanhamento pré-natal e sem o parto hospitalar. Ao tornar público para a sua comunidade o bebê e buscar os primeiros atendimentos em saúde, a mãe teve sua maternidade contestada e foram acionados os órgãos de proteção à criança para a averiguação.

Desde aquele momento, ocorreu o afastamento familiar e, por determinação dos órgãos de Justiça, foi realizado o acolhimento institucional do bebê. Passados cerca de um ano desde o acolhimento institucional, realizou-se o teste de DNA, que confirmou a maternidade. No entanto, parte da rede de proteção passou a argumentar que faltava à família as condições materiais e afetivas para voltar a assumir o cuidado com o filho, pois este estava habituado aos novos costumes. Felizmente, com a mobilização de um grupo da sociedade civil e dos movimentos sociais indígenas Aty Guasu e Kuñangue Aty Guasu, após cinco anos de afastamento ocorreu o retorno do convívio comunitário entre a família e a criança.

Élda, sua filha e um de seus netos observam seus filhos brincando. Foto: Lídia Farias/ Cimi Regional Mato Grosso do Sul.

Fonte: <https://cimi.org.br/2020/12/apos-cinco-anos-guarani-kaiowa-retirado-de-sua-familia-com-sete-dias-de-vida-retorna-ao-povo-e-e-novamente-retirado/>



SAIBA MAIS

O caso de Élide de Oliveira teve repercussão em vários jornais e pode ser acessado nos *links* abaixo:

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Guarani Kaiowá retirado de sua família com sete dias de vida, retorna ao povo e é novamente retirado. Youtube, 2021. vídeo. 1:00. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-t2ktuS7WQY&t=3s>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SPEZIA, Adi. Após cinco anos, Guarani Kaiowá retirado de sua família com sete dias de vida retorna ao povo e é novamente retirado. Conselho Indigenista Missionário, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/12/apos-cinco-anos-guarani-kaiowa-retirado-de-sua-familia-com-sete-dias-de-vida-retorna-ao-povo-e-e-novamente-retirado/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

KLEIN, Tatiane. 'Esquece do seu filho': o Brasil está tirando crianças indígenas de suas mães e colocando para adoção. Intercept, 28 jul. 2018. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2018/07/28/kaiowaa-maes-filhos/>. Acesso em: 7 abr. 2024.



Trazer à memória o caso de Élide de Oliveira é chamar a atenção para a necessidade de observação de algumas das violências às quais as crianças dos povos e das comunidades tradicionais estão expostas atualmente. Porém, é também refletir sobre a construção histórica desta violência a partir do recorte étnico-racial estabelecido desde o encontro colonial.

Uma das discussões mais enfatizadas com a história de Élide de Oliveira é a retirada arbitrária das crianças **Guarani** e **Kaiowá** de suas comunidades. É fato que há muitas crianças indígenas afastadas do convívio familiar, cujo estudo aprofundado mostra que as razões oscilam entre o racismo e a pobreza.





A justificação das práticas de afastamento, manutenção nas casas de acolhidas ou adoções de crianças indígenas com base na ausência de quarto e cama individual, de bolachas e iogurtes, na condição das moradias, evidencia um olhar adultocêntrico e de classe social.

As certezas e a superioridade com as quais se julgam e cobram “o melhor interesse da criança” dos povos e das comunidades tradicionais com base em concepções de infâncias oriundas dos paradigmas ocidentais nos faz questionar se não estamos diante de práticas de racismos, tal a facilidade de considerar inferiores e irrelevantes as alegações indígenas. A negligência com relação à diferença linguística e com a educação diferenciada, o despudor com a externalização de preconceitos e estereótipos são indicadores do racismo. Posto que, de acordo com Munanga (2004), o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

A outra particularidade dessa história é o reconhecimento das mães e mulheres indígenas como vítimas também dessas violências contra as suas crianças. É comum que, face à violação dos direitos, o olhar de atenção e cuidado recaia sobre as crianças. No entanto, é necessário considerar o contexto vivido também pelos demais integrantes da família, da parentela e da comunidade de pertencimento.

E, ainda, a multiplicidade de vozes existentes nos contextos vividos por essas comunidades que necessitam ser ouvidas e atendidas em suas denúncias e em suas proposições de cuidado e educação. A interferência da colonialidade pode ser notada no privilégio dado a certas lideranças, instituídas a partir da intervenção do Estado nas formas de organização social do povo, em detrimento de uma oitiva de outras lideranças tradicionais, mulheres, jovens, professores e agentes de saúde. Há uma persistência de estruturas de poder, hierarquias e padrões de pensamento que foram estabelecidos durante o período colonial, mesmo após o fim formal dos impérios coloniais e que perduram nas práticas.

SAIBA MAIS

Você sabia que no Brasil as crianças indígenas se encontram em diversos contextos? As crianças indígenas estão: em aldeias, nas cidades, em retomadas, em situação de migração, imigração e refúgio. Além dessa diversidade territorial, há crianças indígenas com deficiências e doenças raras, necessitando de cuidados especiais.



Independientemente

do

contexto,

VIVEMOS INDÍGENA!



Aqui, trata-se de uma tentativa de representações de cenários distintos de crianças indígenas: à esquerda, uma criança indígena com deficiência não visível (nota-se o cordão verde de girassóis); no centro, uma imigrante, e à direita, uma criança indígena também com deficiência física (visível), atentando-nos para os diversos contextos sociais em que estas crianças podem existir, seja ele urbano, rural, em aldeias, retomada, seja o caso de crianças imigrantes e com suas diversidades de corpos. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.


Implicações das diversidades étnico-raciais do ser criança para a ciência e as políticas públicas

Já estamos chegando quase ao final da disciplina, e agora vamos falar um pouco das implicações das diversidades étnico-raciais do ser criança para a ciência e as políticas públicas.

É crucial reconhecer a importância de estudar como o racismo afeta os povos indígenas e outros grupos étnicos no Brasil. A falta de pesquisas específicas sobre esse tema resulta em uma compreensão limitada dos desafios enfrentados por essas comunidades. Por exemplo, a carência de estudos sobre o impacto do racismo nas infâncias indígenas, especialmente a ausência de uma abordagem etária e de gênero, é uma lacuna significativa.

Conforme relatos da Organização das Nações Unidas (ONU), as crianças indígenas e negras são as mais impactadas pelas desigualdades que marcam a realidade social. Desse modo, enfrentar o racismo desde a primeira infância deve ser fundamental para possibilitar que as crianças indígenas e negras sejam simplesmente crianças (Silva; Leobet, 2023).





De modo geral, a subnotificação e a ausência de dados qualificados sobre as infâncias indígenas geram problemas na elaboração de políticas públicas. As crianças indígenas que vivem nos territórios enfrentam problemas decorrentes do baixo investimento nas políticas públicas diferenciadas, como na saúde e na educação. Além dos impactos acarretados pela invasão de seus territórios e dos conflitos com pequenos e grandes empreendimentos, como, por exemplo, as crianças que vivem em comunidades atingidas por mineração, hidrelétricas e desmatamento.

No caso das crianças indígenas, observam-se os níveis de mortalidade 50% superiores aos de crianças não indígenas (Fiocruz, 2020). De 2018 a 2021, a Secretaria Especializada de Saúde Indígena (SESAI), do Ministério da Saúde, contabilizou 3.126 óbitos de crianças indígenas. Do total de óbitos registrados, cerca de 72% são de bebês com menos de 1 ano de idade, o que significa que as mortes acontecem em maior número na primeira infância, e as principais causas são diarreia e infecções respiratórias.

Quanto às mulheres originárias, os dados do Primeiro Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas apontam que só três a cada dez mulheres indígenas começam o pré-natal no tempo recomendado. Isto posto, observa-se que o início tardio do pré-natal tem implicações muito negativas na taxa de mortalidade materna e infantil (Brasil, 2023).

Ressalta-se que, por diversas vezes, as crianças indígenas são barradas ou pouco acolhidas em escolas urbanas, o que resulta no desamparo dessas crianças, que, para serem aceitas, aderem ao embranquecimento como uma forma de proteção e sobrevivência, submetendo-se ao silenciamento imposto, e acabam por omitir sua identidade indígena para evitarem ser alvos de marginalização.

As políticas diferenciadas nas áreas de saúde, educação e assistência social no Brasil muitas vezes não abrangem os indígenas que se encontram em contextos urbanos e migrantes. Dessa forma, crianças indígenas acabam não tendo acesso prioritário à imunização, à escola e aos benefícios e serviços socioassistenciais. Ademais, nos casos de filhos de mães solteiras, a falta de assistência do Estado frequentemente é interpretada como negligência materna, o que é utilizado como justificativa para retirar dessas mães o poder familiar sobre seus filhos.

Além disso, no processo de elaboração das políticas públicas para as infâncias indígenas, é preciso ter a consciência de que cada contexto necessita de uma atenção diferenciada, devido “a toda a diversidade cultural, de modo de vida, de impacto social, de saúde pública, de iniquidades e do campo judicial que cada uma delas representa” (Caraja, 2019, p. 243).

Portanto, é primordial que: as políticas públicas ofertadas e implementadas nos contextos indígenas devam assegurar os mecanismos de consulta e monitoramento indígenas sobre as ações do Estado, como preconiza a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de que o Estado brasileiro é signatário (Cariaga; Nascimento; Pereira, 2019, p. 302).



A ideia é retratar a inclusão do acesso de pessoas indígenas às políticas públicas. Nesse caso, uma professora indígena em uma escola representa uma figura de possível identificação para a criança indígena presente na sala de aula. Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.



Encerramos esta segunda unidade tratando da colonização e do racismo vivenciado pelas crianças dos povos tradicionais. Apresentamos a historicidade do tratamento desigual das crianças indígena e negras. Desde o encontro colonial, as crianças foram vistas pela perspectiva adultocêntrica do colonizador, que estranhou o modo afetivo e respeitoso da educação entre os indígenas, tratando-as como objetos, e, em seguida, como um modo de implantar a disciplina, o trabalho e a obediência às autoridades brancas por meio da educação.

A partir dessa história, o leitor foi convidado a olhar a continuidade das práticas coloniais e racistas na atualidade, por meio da denúncia das retiradas, abrigamento e adoção arbitrárias, da desnutrição infantil, do parto desumanizado. Esse contexto de disputa entre paradigmas de infâncias e o sistema de colonização torna-se um desafio para a implementação de políticas públicas respeitosas dos direitos dos povos indígenas e de suas infâncias e crianças.



VOCE VIVU

Começamos a Unidade I, por meio dos estudos da Antropologia e da Sociologia da Criança. Vimos que todo trabalho com ou sobre crianças, instituições, políticas e direitos deve buscar compreender “a concepção de infância” que lhes são norteadoras e que informam suas formulações e ações, posto que o domínio técnico e a sensibilidade sobre a variedade de conceituações de infâncias são fundamentais para o respeito aos povos tradicionais e para a proteção das suas crianças.

Em termos teórico-metodológicos, a etnografia é o meio que tem prevalência para a compreensão das crianças por elas mesmas e nos contextos nos quais estão inseridas. E implicitamente está apontada a necessidade de uma metodologia colaborativa, construída com os povos tradicionais e as suas lideranças.

Considerando o que foi apresentado, há a coexistência de diversos paradigmas de infâncias na realidade do Sistema de Garantia de Direitos para as Crianças e os Adolescentes. É comum que os trabalhadores e as trabalhadoras sejam levados a tratamentos equivocados ao buscarem garantir o melhor interesse das crianças dos povos tradicionais.

Equivocações essas, desenvolvidas na Parte II, que também se encontram historicamente relacionadas ao adultocentrismo, aos racismos e às relações de colonialidade. Esses olhares nos conduzem à observação das crianças e dos seus povos pelo que lhes faltam, e não pelo que são e por suas potencialidades, ao mesmo tempo em que provocam a tentativa de intervenções com base em sua própria moral, tornando-se ações unilaterais, descontextualizadas, homogeneizantes etc.



Referências

BRASIL, Cristina Índio do. Fiocruz aponta desigualdades no atendimento a indígenas grávidas: pesquisa feita em Mato Grosso do Sul revela baixo acesso ao pré-natal. **Agência Brasil**, Direitos Humanos, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/fiocruz-aponta-desigualdades-no-atendimento-indigenas-gravidas#:~:text=Pesquisa%20feita%20pela%20Fundação%20Oswaldo,necessidades%20das%20gestantes%20no%20estado>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CARAJA, Adriana Fernandes. **Diário cartográfico de mães que perdem suas filhas e filhos pelas mãos do Estado**: paisagens que se repetem. 2019. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARIAGA, Diógenes Egídio; NASCIMENTO, Silvana Jesus do; PEREIRA, Levi Marques. Os problemas nos direitos: os efeitos da extensão das políticas de direitos da criança e adolescente entre os Kaiowá e Guarani. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 282-307, 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 31-59, maio/ago. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Guarani Kaiowá retirado de sua família com sete dias de vida, retorna ao povo e é novamente retirado. **Youtube**, 2021. vídeo. 1:00. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-t2ktuS7WQY&t=3s>. Acesso em: 7 abr. 2024.

FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Estudo analisa iniquidades na mortalidade de povos indígenas. **Canal Saúde – Fiocruz**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/estudo-analisa-iniquidades-na-mortalidade-de-povos-indigenas29042020>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Brasil). Coordenação Regional da Funai de Dourados/MS. Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e Cidadania. **Relatório mapeamento qualificado de todos os casos de crianças e jovens indígenas em situação de acolhimento institucional e familiar da região de Dourados/MS**. Brasília: Funai, 2017.

KLEIN, Tatiane. ‘Esquece do seu filho’: o Brasil está tirando crianças indígenas de suas mães e colocando para adoção. **Intercept**, 28 jul. 2018. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2018/07/28/kaiowaa-maes-filhos/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

LIEBEL, Manfred. Infancias latinoamericanas: civilización racista y limpeza social. Ensayo sobre violências coloniales y postcoloniales. **Sociedad e Infancias**, v. 1, p. 19-38, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 22 jan. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 78-117.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Introdução – Contribuições da etnologia indígena à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 11-33.

SILVA, Leilane Domingues da; SILVA, Dagmar de Melo. O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 280-292, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71190>. Acesso em: 22 jan. 2024.

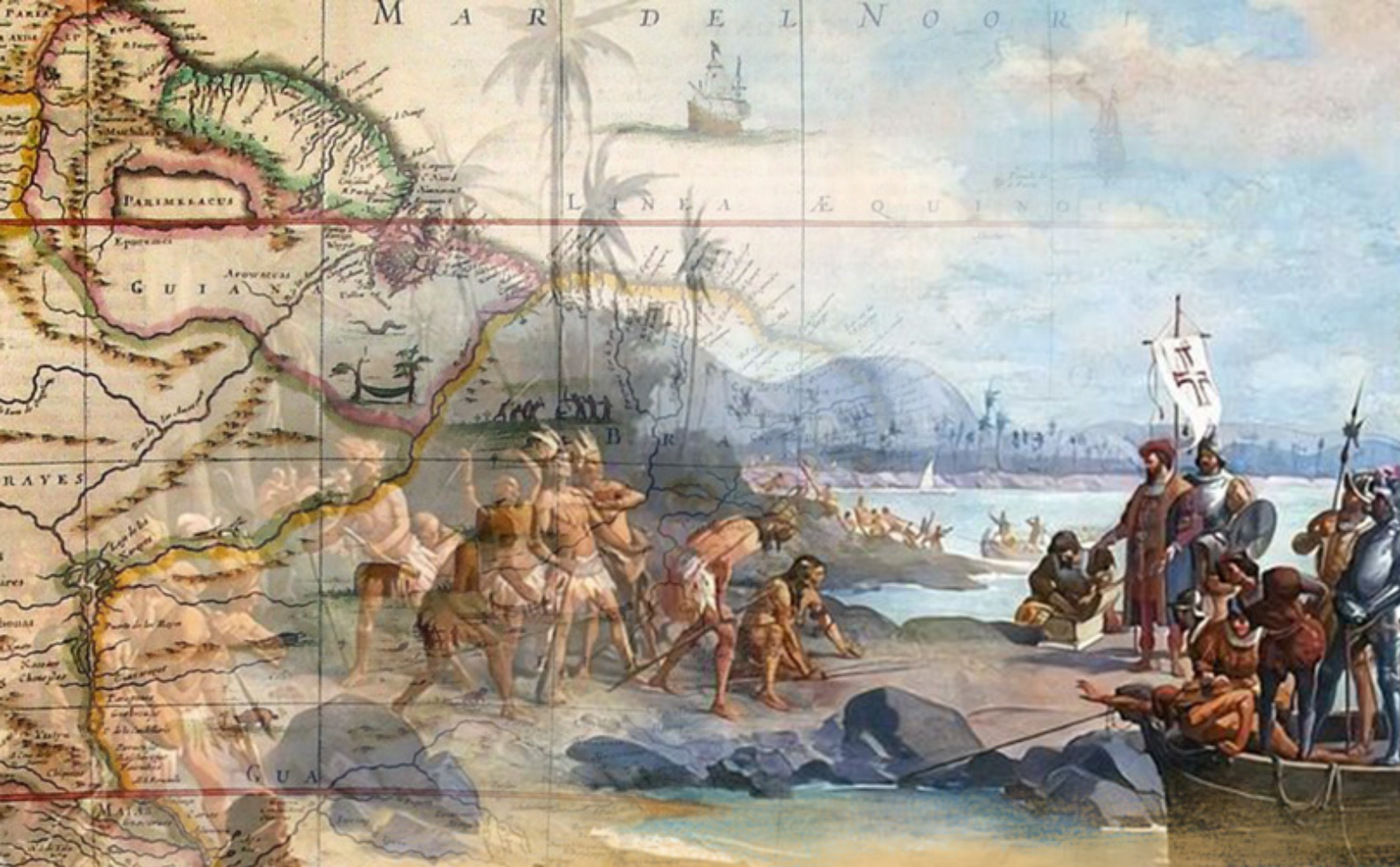
SILVA, Letícia Carvalho Silva; LEOBET, Letícia. No mês da primeira infância, é preciso reafirmar o enfrentamento ao racismo desde o começo da vida. **Portal Geledes**, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/no-mes-da-primeira-infancia-e-preciso-reafirmar-o-enfrentamento-ao-racismo-desde-o-comeco-da-vida/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SPEZIA, Adi. Após cinco anos, Guarani Kaiowá retirado de sua família com sete dias de vida retorna ao povo e é novamente retirado. **Conselho**

Indigenista Missionário, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/12/apos-cinco-anos-guarani-kaiowa-retirado-de-sua-familia-com-sete-dias-de-vida-retorna-ao-povo-e-e-novamente-retirado/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

TASSINARI, Antonela. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 18 ago. 2023.

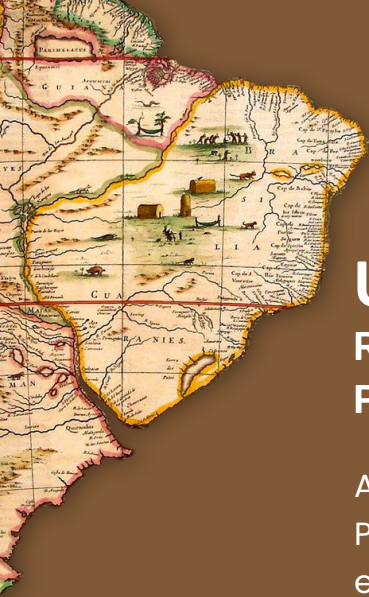
TASSINARI, Antonela. **Criando corpo em Kumarumã**. [s.l.]: IBP, 2013. documentário. 18:22. Disponível em: <https://brasilplural.paginas.ufsc.br/2013/09/22/documentario-criando-corpo-em-kumaruma-e-lancado-com-apoio-do-ibp/>. Acesso em: 7 abr. 2024.



POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

UNIDADE

**Referenciais históricos e
teóricos sobre os povos indígenas
e suas infâncias no Brasil**



UNIDADE 2: REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E SUAS INFÂNCIAS NO BRASIL

A Unidade 2, “Referenciais Históricos e Teóricos sobre os Povos Indígenas e Suas Infâncias no Brasil”, é dividida em duas partes essenciais. A primeira, “A invasão de Pindorama ou o descobrimento do Brasil? Você decide!”, promove uma reflexão crítica sobre os eventos históricos que formaram o Brasil. A segunda, “Os direitos dos povos e as infâncias indígenas”, foca os direitos e os desafios dos povos indígenas, com especial atenção às crianças e aos adolescentes.

Objetivos de Aprendizagem:

- Identificar as consequências das invasões de Abya Yala e de Pindorama** para os povos originários desses territórios.
- Analisar a importância das epistemologias indígenas** para a sociedade brasileira, destacando os impactos do silenciamento das culturas pelo Estado e as realidades indígenas.
- Compreender o contexto histórico de luta e constituição dos direitos dos povos indígenas no Brasil**, assim como os desafios enfrentados no âmbito das crianças e dos adolescentes.

Docentes conteudistas

Marize Vieira de Oliveira é professora de História do município de Duque de Caxias (RJ) com Pós-Graduação em História Social do Brasil pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FEUDUC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É doutoranda em Educação no Programa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Cultura dos Povos Indígenas e Combate à Discriminação de Gênero, Antirracismo e Combate à Homofobia. Professora de História aposentada do Estado do Rio de Janeiro. Foi uma das fundadoras da Associação Indígena Aldeia Maracanã e atuou como secretária executiva nos biênios 2014/2016 e 2016/2018, e como presidente nos biênios 2014/2016, 2016/2018, 2018/2020, 2021/2023 (houve extensão de mandato por conta da pandemia) e 2023/2025. Faz palestras sobre História, Cultura e Resistência Indígena em escolas, grupos de professores, sindicatos e universidades em todo o território brasileiro. Tem artigos e capítulos publicados em livros sobre povos indígenas, feminismo indígena e a Lei 11.645/2008. É conselheira fundadora do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro (CEDIND-RJ) e membro do Parlamento Indígena do Brasil (ParlaÍndio). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7979173498922069>

Lívia Gimenes Dias da Fonseca é professora adjunta da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB). Foi professora adjunta do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza Almeida da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEPP-DH/UFRJ) de 2019 a 2022. Possui pós-doutorado em Direitos Humanos pela UnB. Doutora e mestra em Direito pela mesma instituição. Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2130398996439619>



Iniciando o assunto

Esta é uma escrita decolonial, baseada na compreensão dos povos indígenas sobre o processo de chegada dos europeus que trouxeram consigo a negação de nossas ciências, nossos saberes e nossas línguas. Ou seja, as epistemologias dos povos originários precisam ser analisadas para que possamos compreender o racismo estrutural e institucional e o fenômeno da ausência de políticas públicas eficazes para os povos indígenas. Portanto, ela está relacionada ao multiculturalismo crítico defendido por Candau e Moreira (2008) em favor de uma educação que, de fato, valorize a diversidade como elemento fundante da constituição do nosso ser e da formação dos saberes (Santos e Meneses, 2009), e não apenas os saberes europeus que ainda são vistos, por uma boa parcela da academia, como os únicos que possuem autoridade e autenticidade epistêmica na produção da ciência.

Dessa forma, faremos uma apresentação e uma discussão analítica acerca da história anterior e posterior a abril de 1500, um marco do contato entre as diferentes civilizações.

Para discussão e análise desta unidade, serão oferecidos como referenciais um texto introdutório sobre o 22 de abril de 1500 e textos complementares, bem como vídeos para ilustrar nossas exposições. E como proposta de fechamento da unidade e como avaliação do aprendizado, serão oferecidas questões de reflexão e fixação para que você possa consolidar suas reflexões e conclusões, a fim de aprofundar ainda mais o debate sobre os assuntos introduzidos aqui. Esperamos que estes espaços nos enriqueçam e nos fortaleçam enquanto sujeitos em defesa dos nossos direitos, e acreditem: estamos muito felizes com esta troca de experiências!





PART 1

A invasão de Pindorama ou o descobrimento do Brasil? Você decide!





A invasão de Pindorama ou o descobrimento do Brasil? Você decide!

Esperamos que este texto possa contribuir para uma visão de que o que é ensinado nas escolas sobre a história do Brasil nem sempre é a verdade absoluta e incontestável. Talvez possamos dizer que os fatos históricos são escritos por alguém que nem sempre tem uma visão de que ele, o fato, pode ter mais de uma versão, e, que ao escrevê-lo, acaba-se colocando o seu juízo de valor, quer seja segundo suas crenças e/ou seus interesses, quer seja de quem o contratou para narrar determinado processo histórico.

No caso do território de Pindorama, cujo significado indígena é “A Terra das Palmeiras”, hoje conhecido por Brasil, a versão oficial é que este território foi “descoberto” por Portugal. Nós, povos indígenas, temos outra versão sobre o dia 22 de abril de 1500. Portanto, este texto tem o objetivo de compartilhar nosso ponto de vista e estabelecermos, assim, um debate sobre os dois pontos focais: afinal de contas, o Brasil foi descoberto ou Pindorama foi invadida em 1500? O outro ponto que devemos debater é que se este território foi invadido, por que ainda é colocado em vários livros de História o tal “Descobrimento do Brasil”?

Trabalharemos com alguns conceitos neste módulo: genocídio; etnocídio; colonização; colonialidade; e decolonialidade.

Está lançado o desafio. Esperamos que você possa questionar/ concordar e fazer suas colocações para que possamos aprender conjuntamente.





“E o futuro não é mais como era antigamente” (Índios, Renato Russo)

Aqui começa uma história que os livros didáticos não contam, exatamente por conta da colonialidade que perdura em nosso território até os dias atuais. Quando eu digo “nosso território”, estou dizendo que todo território desse continente é território indígena, e que a partir da chegada dos espanhóis, em 1492, esse imenso continente foi banhado de sangue. Do Canadá à Argentina, o que vimos acontecer nestas terras foi o maior genocídio da história do mundo.

Tudo bem que a história oficial escrita no final do século XV e início do século XVI tenha construído uma narrativa que valorizasse os conquistadores, afinal de contas, os escritores dessa suposta história eram eles mesmos. Mas, em pleno século XXI, perdurar tal narrativa é, no mínimo, desconsiderar os povos que aqui viviam há milhares de anos. Porque, em primeiro lugar, este território tinha outro nome, era chamado de vários nomes, pois havia uma diversidade de povos que aqui existiram antes dos portugueses e dos espanhóis chegarem.

O nome mais antigo que se tem notícia sobre a denominação ancestral de um território nesse continente é Abya Ayala, e foi denominada assim pelo povo Kuna, que tem seu território originário em Sierra Nevada, no norte do território hoje convencionalmente chamado Colômbia. Habitavam o Golfo Urabá e as montanhas de Darién. Hoje, vivem em Guna Yala (San Blas), na costa caribenha do Panamá.



Em 2013, o termo Abya Yala foi adotado pelas organizações e instituições de povos originários para se referir ao continente americano, de acordo com o documento “Povos indígenas nas Américas” (Abya Yala), publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2014).

Mas outros povos também denominavam seu território segundo suas crenças e culturas. O povo Inca chamava seu território de Tahuantinsuyo, que, na língua Quechua Tahua, significa quatro; Tin é o que une, e Suyo quer dizer região.

SAIBA MAIS

Inca significava que essa pessoa era membro da família real e que se constituiu em dinastia nesse império.



Portanto, esse nome, para os Incas, significava “As Quatro Regiões do Império Inca”, que eram chamadas:

● **Collasuyo:** no sudeste de Cusco; este Suyo era o maior do Tahuantinsuyo.

● **Contisuyo:** do sudoeste de Cusco até a região da costa, entre os vales dos rios Quilca e Ica.

● **Chinchaysuyo:** estendia-se pelo noroeste de Cusco de Ayacucho e Ica, até o rio Ancasmayo.

● **Antisuyo:** do nordeste de Cusco até a Alta Floresta Amazônica, porque as condições climáticas e as características geográficas não permitiam que continuassem adiante.

É nessa área que os povos originários de nosso território faziam trocas com os povos Incas. Esse era o mapa de Tahuantinsuyo, que tinha o desenho de El Condor:



Fonte: ANPHILAC ([s.d.]).


Os povos do território que é denominado hoje de México pertenciam a várias etnias indígenas, mas lá também havia um império, construído pelos Astecas. Eles chamaram a sua capital, o centro do poder, de Tenochtitlán.

SAIBA MAIS

Para obter mais informações sobre os povos Asteca e Mexica, sugerimos a leitura do artigo curto: <https://www.infobae.com/br/2022/03/29/qual-e-a-maneira-correta-de-chamar-os-habitantes-de-tenochtitlan> (Qual [...], 2022).



Desconsiderando todas as culturas existentes nesse período, os espanhóis trocaram o nome desse território para América, em homenagem a Américo Vespúcio, que conseguiu chegar até o continente, pois Colombo apenas chegou às ilhas do Caribe.



Mas, o que estava por trás dessa mudança?

A noção de ocidentalismo que se mescla com o território europeu, considerada a personificação do próprio ocidente, deslocando a importância desse “descobrimento” para a noção de administração desse território pelo poder político-administrativo, religioso, científico, onde eram criadas as epistemologias únicas na concepção europeia, único modelo aceito pelos colonizadores, para disseminação do progresso da humanidade e de onde se categoriza o mundo.

Toda a riqueza cultural, ciências variadas que vão da agricultura, dos remédios, da previsão do tempo, dos calendários solares e lunares até as religiosidades, o manejo sustentável etc., nada foi considerado como pertinente de ser investigado pelos europeus, inclusive os nomes de locais que foram desconsiderados, como o do nosso continente, tendo sido colocado o nome de continente americano. Assim inicia o eurocentrismo, garantindo os valores e os pensamentos da colonização europeia. Lembrando que esta dominação ceifou a vida de milhões de indígenas em um continente em que existiam aproximadamente 56 milhões de almas (Denevan, 2003).

Não foi diferente em nosso território, que era habitado por uma grande parcela de povos de língua Tupi ao longo do litoral. Ali, deram o nome de Pindorama, Terra das Palmeiras, mas, com a chegada dos portugueses, todo território foi renomeado de Índias Ocidentais, e depois de Brasil, desconsiderando os povos que o habitavam há milhares de anos. As pesquisas da arqueóloga Anna Roosevelt (1992 *apud* Oliveira, 2018) registram o início do povoamento na Amazônia por grupos paleoíndios há 12 mil anos, os quais eram caçadores e coletores. Portanto, essa corrente migratória deu origem aos povos de língua Tupi, que se estabeleceram, em boa parte, ao longo da costa litorânea, povoando esse território (Roosevelt, 1992 *apud* Oliveira, 2018).



A poesia indígena abaixo relata bem o que foi esse processo de subjugação simbólica que ocorreu concomitantemente às invasões dos territórios e ao extermínio físico:

“Antes dos portugueses chegarem,
Cada lugar de nossa terra tinha um nome.

[...]

Mas logo, os portugueses trocaram os nomes de tudo.

O lugar onde eles encostaram as caravelas
eles chamaram de Porto Seguro.

O primeiro morro que eles enxergaram,
eles chamaram de Monte Pascoal.

Os Tupinikim já tinham dado nome
para esses lugares.

Os portugueses mudaram o nome da terra.

Mas não mudaram só o nome da terra.


Os portugueses roubaram a terra também.”

(CIMI, 1982)



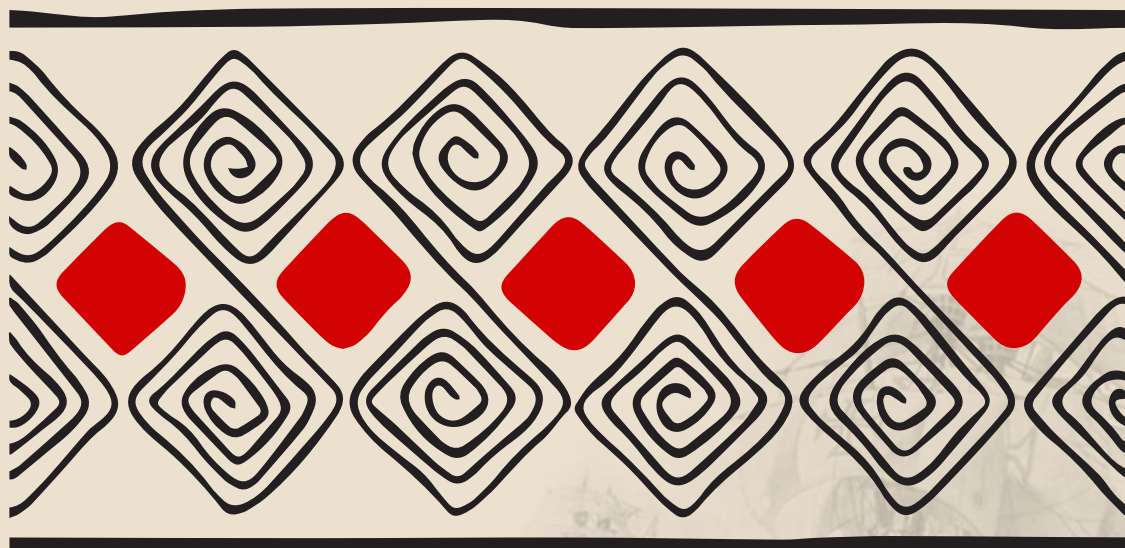
Depois houve uma dispersão, a maior, em todo território nacional, no período de 9 mil a 8 mil anos a.C., de dois grupos que constituíram línguas oriundas dos dois maiores troncos linguísticos: o Macro-Jê e o Macro-Tupi, povos com suas línguas e culturas específicas, povoando territórios, nomeando plantas, animais, acidentes geográficos e territórios, segundo suas características, que perduram até os dias atuais. Havia guerras por territórios e alimentos, nesses milhares de anos, mas nada pode ser comparado ao que aconteceu com a chegada dos

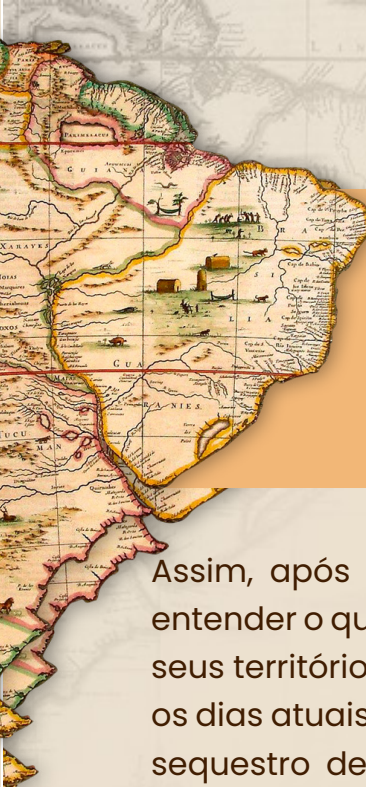




européus. Quer seja em Abya Yala, em 1492, quer seja em Pindorama, em 1500. Na chegada dos perós (o nome dado aos portugueses pelo povo Tupinambá), inicialmente não houve conflito, pois os povos que aqui existiam estavam acostumados a fazer trocas com vários povos de Abya Yala, então, foram vistos como mais um naquela diversidade que existia nesse continente.

A partir do contato com o europeu, tudo mudou. Estes desconsideraram os donos desse território e quiseram os melhores locais, ou seja, onde eles moravam, caçavam e viviam. O que houve a partir desse contato foi um genocídio: antes havia 1.400 etnias (Nimuendaju, 1981), compreendendo 5 milhões de pessoas (Denevan, 2003) vivendo neste solo. Hoje, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, temos 305 etnias e 1.693.535 indígenas (IBGE, 2023) resistindo para não desaparecer, ou seja, resistindo contra o genocídio, que ainda ocorre em tempos atuais. Portanto, para não desaparecerem por completo, foi necessário migrar para outros locais, ocasionando várias diásporas, forçados pelas guerras e pelas doenças que não existiam nesse território.





Resistências indígenas na defesa de Pindorama frente às violências do “descobrimento” e da colonização

Assim, após essa pequena periodização histórica desse encontro, podemos entender o que foi a chegada dos europeus em Pindorama: invasão e esbulho de seus territórios; diáspora e racismo institucional e estrutural da ocupação até os dias atuais, que veio também com várias formas de violências (escravização; sequestro de mulheres e crianças; e estupro). Além da negação de direitos culturais, como idioma, religiosidade, modo de ser e viver, estruturação de suas aldeias e malocas, proibição da mobilidade sazonal dos grupos, obrigando a uma vida em territórios escolhidos e/ou demarcados.

As doenças e as guerras também mudaram o modo de vida dos povos originários, que se viram forçados a deslocamentos, saindo do litoral e se interiorizando, na medida em que esses grupos trazidos pelos colonizadores iam povoando e invadindo nossos territórios. Povos como os Auwê Uptabi (atualmente conhecido por Xavante), que tiveram sua história de criação enquanto povo na beira de uma



Fonte: www.historia.uff.br


grande lagoa de água salgada localizada no que hoje é o município do Rio de Janeiro, cuja cobra-grande que os trazia parou no local atualmente conhecido por Baía de Guanabara, onde construíram seu território ancestral dando-lhe o nome de Icteró, que quer dizer Nossa Terra, e, na atualidade, vivem em Mato Grosso; e os Tukano, que também têm a mesma história de sua chegada ao mundo na Baía de Guanabara e hoje estão em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.

No Rio de Janeiro, o encontro entre portugueses e Tupinambás se deu em 22 de janeiro de 1504, com a chegada na Capitania de São Vicente para deixar alguns degredados e dois frades de Arrábida (convento português), bem como para construção de uma feitoria fortificada em Cabo Frio, também em 1504, por Américo Vespúcio. Na tentativa de construção de feitorias, nenhuma das duas vingou; ambas foram destruídas pelos Tupinambás (Quintiliano, 2003). Ao longo de 68 anos houve resistência do povo Tupinambá contra a tentativa de escravização e retirada de suas terras ancestrais. Algumas vezes, havia paz assinada pelos Tupinambás e os colonos, tudo intermediado por Padre Manoel da Nóbrega e Padre José de Anchieta, que odiavam esse povo; Anchieta até construiu uma escola na tentativa de catequizar os indígenas, tornando-os “cristãos dóceis” e mão de obra agrícola escrava.

A resistência fez Cunhambebe e Aimberê construírem a Confederação dos Tamoios, que resistiu aos ataques portugueses de 1560 a 1572.



Fonte: <https://www.historia-brasil.com/>



Naquele 20 de janeiro, a intolerância religiosa e a ambição colonizadora e escravista de Portugal promoveram um dos mais sinistros e vergonhosos massacres de toda a história brasileira. Centenas de irmãos tamoios tingiram de sangue as águas do rio Carioca, na taba de Uruçumirim. Depois, novo massacre seria feito na ilha de Paranapuã. [...] Estácio de Sá, um dos principais autores do massacre, foi ferido naquele 20 de janeiro, por uma flecha tamoia. Morreu um mês depois, exatamente 20 de fevereiro, sendo enterrado no mesmo lugar onde “fundou” a cidade, e hoje, seus ossos estão na igreja de São Sebastião (Capuchinhos). [...] “Os ossos de Aimberê ficaram sepultados no coração e na memória de todos os verdadeiros patriotas, que amam essa terra maravilhosa e não desejam ser o povo escravo de ninguém” (Quintiliano, 2003, p. 240).

Esse foi o saldo dos primeiros séculos da colonização, e até o processo da Independência do Brasil, milhões de indígenas e centenas de povos foram exterminados.

Sobre as mulheres indígenas, estas foram alvo de violência desde a grande invasão; sequestro e estupro permeiam memórias familiares até a atualidade. Quem não ouviu uma história familiar da bisavó ou da avó “pega no laço”?

Mas a resistência nunca deixou de existir. Potira, filha de Aimberê, morreu lutando na Guerra dos Tamoios. Quantas outras mulheres originárias resistiram e não foram escritas suas façanhas? Quantas heroínas resistem até os dias atuais? Tuyre Kayapó, Joenia Wapichana, Sônia Guajajara, Sônia Barbosa (Ará Mirim), Célia Xakriabá, Alessandra Korap Munduruku, Rigoberta Menchú Tum e tantas outras mulheres originárias em toda Abya Yala. As mulheres indígenas são protagonistas inquestionáveis da mudança.



SAIBA MAIS

Agora, busque na internet informações sobre as mulheres indígenas indicadas acima. Procure saber sobre suas trajetórias e como têm lutado pela defesa de seus corpos, territórios e povos. Reflita: de que modo seus discursos e suas ações políticas podem ensinar sobre o papel das mulheres e dos povos indígenas na atualidade?



Nos territórios ou fora deles, as mulheres indígenas construíram suas organizações para discutir sobre as mais variadas necessidades: protagonismo, artesanato, moda, política nas desigualdades de gênero, étnicas e geracionais que afetam as comunidades.

No primeiro capítulo do documento “Os povos indígenas na América Latina” foi escrito: “O protagonismo das mulheres indígenas e suas organizações nos processos de mudança na relação entre os povos indígenas e os Estados é inquestionável” (CEPAL, 2014). Isso se dá pela fantástica capacidade de formar alianças nos âmbitos nacional, regional e internacional. O documento diz ainda que elas conseguiram, graças ao seu protagonismo, promover os direitos dos povos indígenas nas diferentes instâncias internacionais.

A partir dessa breve escrita, podemos perceber que uma mudança de paradigmas é necessária. Precisamos valorizar nossa cultura, nossos saberes, nossos ancestrais que pereceram na resistência para deixar um país rico, diverso e inegavelmente belo! Tudo para que nós pudéssemos alcançar o bem viver.

SAIBA MAIS

O paradigma Sumak Kawsay é de origem quéchua e significa bem viver. Não é fácil expressar, com palavras, uma noção tão ampla e complexa como o bem viver, que abrange muitas dimensões e significados. Pode-se dizer que ele expressa, ao mesmo tempo, memória e horizonte – por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino, e, por outro lado, protesto e luta contra os excessos do capitalismo agroindustrial globalizado (Suess, 2010).



Nesse sentido, é hora de nos perguntarmos: que epistemologias importam para nós, brasileiros e brasileiras?

Resgatarmos o orgulho de sermos tão diversos, com a maior diversidade étnica do mundo, com a maior biodiversidade do planeta! Onde o capitalismo, até a atualidade, produz a destruição da natureza para a obtenção de matéria-prima para o desenvolvimento das indústrias do Norte, deixando aqui a destruição e a estagnação de recursos para as populações mais pobres, e, assim, promovendo o racismo ambiental, a exclusão e a miséria. Portanto, esse continente é Abya Ayala, e esse país é Pindorama!

Doravante o ensino precisa ser contextualizado. Para isso, temos que buscar o conhecimento tradicional para enriquecê-lo. Ressignificar os conteúdos, recheando-os dos saberes de outros povos, essa é a proposta decolonial (Walsh, 2013). Vamos olhar mais para o Sul, pelo Sul e com o Sul (Santos; Meneses, 2010).



PARTE 2

Os direitos
dos povos e
as infâncias
indígenas





Percebemos, pela história, que os povos indígenas sempre apresentaram resistências à dominação colonial empreendida. E como se ocorreu e ocorre a relação dos povos indígenas com a produção normativa do Estado e as formas de regulamentar suas cidadanias?

Nesta unidade, vamos analisar o percurso histórico dessa relação conflituosa e permeada por atos de resistência, que, nas últimas décadas, ganhou um novo capítulo ainda em disputa pela possibilidade de afirmação plena dos direitos dos povos e das infâncias indígenas no Brasil.






Mais sobre a história dos direitos indígenas no Brasil

A legislação portuguesa tratou de maneira mais direta sobre as organizações indígenas a partir de 1755, quando Marquês de Pombal proibiu os aldeamentos instituídos pelos jesuítas para a catequização. O que parecia uma espécie de “libertação”, em verdade inseriu diversas limitações aos povos originários, obrigando-os a se fixarem nos limites de seus territórios, impondo uma integração cultural por meio do trabalho (Cunha, 1987). O objetivo de Pombal era “orientar os indígenas no sentido de adoção dos costumes dos civilizados” (Melatti, 2007, p. 250).

Esse processo veio acompanhado de uma lógica tutelar que incluía os indígenas sob o “Regimento dos órfãos”, por meio da Carta Régia de 12/05/1798, o que garantia a continuidade da exploração da mão de obra indígena mesmo quando esta se encontrava liberta (Cunha, 1987).



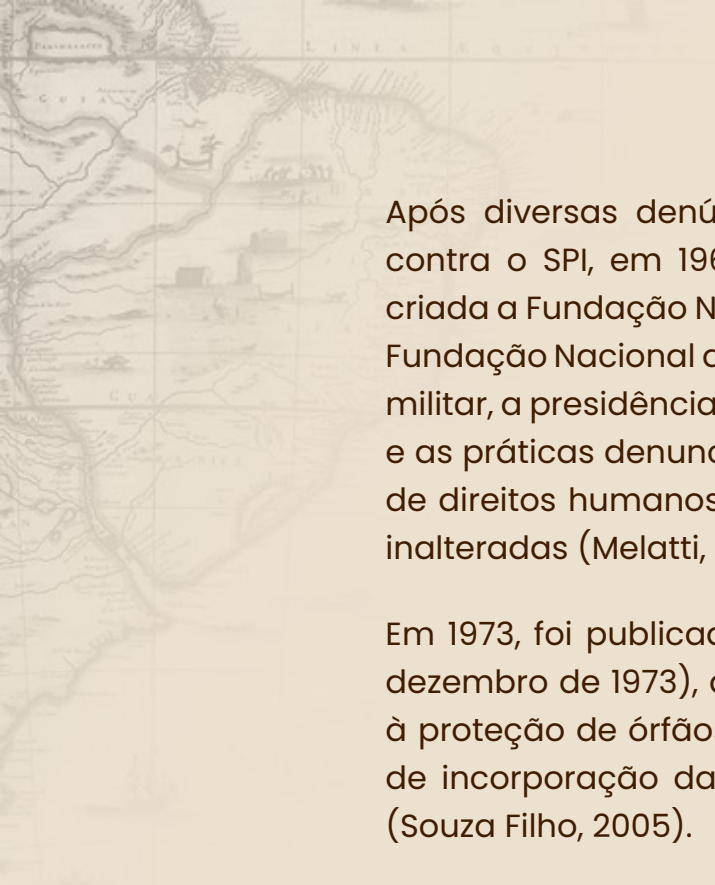
Fonte: <https://jundiagora.com.br/indios-escravizados/>



No regime imperial brasileiro, a Lei de 27 de outubro de 1831 mantém a população indígena liberta sob a tutela do Juiz de Órfãos. Em 1833, o Juiz de Órfãos passou a ter competência para tratar tanto dos contratos de trabalho quanto das terras indígenas (Cunha, 1987). Com o Código Civil de 1916, é mantida a condição legal dos indígenas de relativamente incapazes, o que os colocava na mesma situação de objetos do poder patriarcal branco, que era também exercido sobre mulheres e crianças.

No período republicano, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910, de maneira a manter a tutela estatal dos povos indígenas. A tutela exercida pelo Juiz de Órfãos é extinta com o Decreto nº 5.484, de 27 de julho de 1928, que transfere essa prerrogativa para o Poder Executivo (Melatti, 2007). Em que pese o SPI prever a possibilidade de os povos indígenas viverem suas tradições, ainda mantinha uma lógica de integração, por entender que seu papel, sob uma perspectiva colonial, seria fornecer ferramentas para que estes povos transitassem de seu denominado “estágio social primitivo” para adotarem o modelo civilizatório ocidental moderno (Melatti, 2007).

A Constituição de 1934 foi a primeira a tratar do tema dos direitos dos povos indígenas, referindo-se a estes como “silvícolas”, na perspectiva de prever a incorporação dessa população à comunhão nacional (art. 5º, inciso XIX, alínea “m”), estipulando para a União a competência legislativa, inclusive sobre seus territórios. Durante a Ditadura Militar, a Constituição de 1967 incorporou as terras indígenas aos bens da União (art. 4º, inciso IV), e a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, estipulou as terras habitadas pelos silvícolas como inalienáveis (art. 198, §§ 1º e 2º) (Anjos Filho, 2009).



Após diversas denúncias de corrupção e violação de direitos contra o SPI, em 1967 este órgão foi extinto e no seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio, hoje em dia denominada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Durante o regime militar, a presidência do órgão sempre foi ocupada por um militar, e as práticas denunciadas contra o SPI, em especial as violações de direitos humanos contra os povos indígenas, mantiveram-se inalteradas (Melatti, 2007).

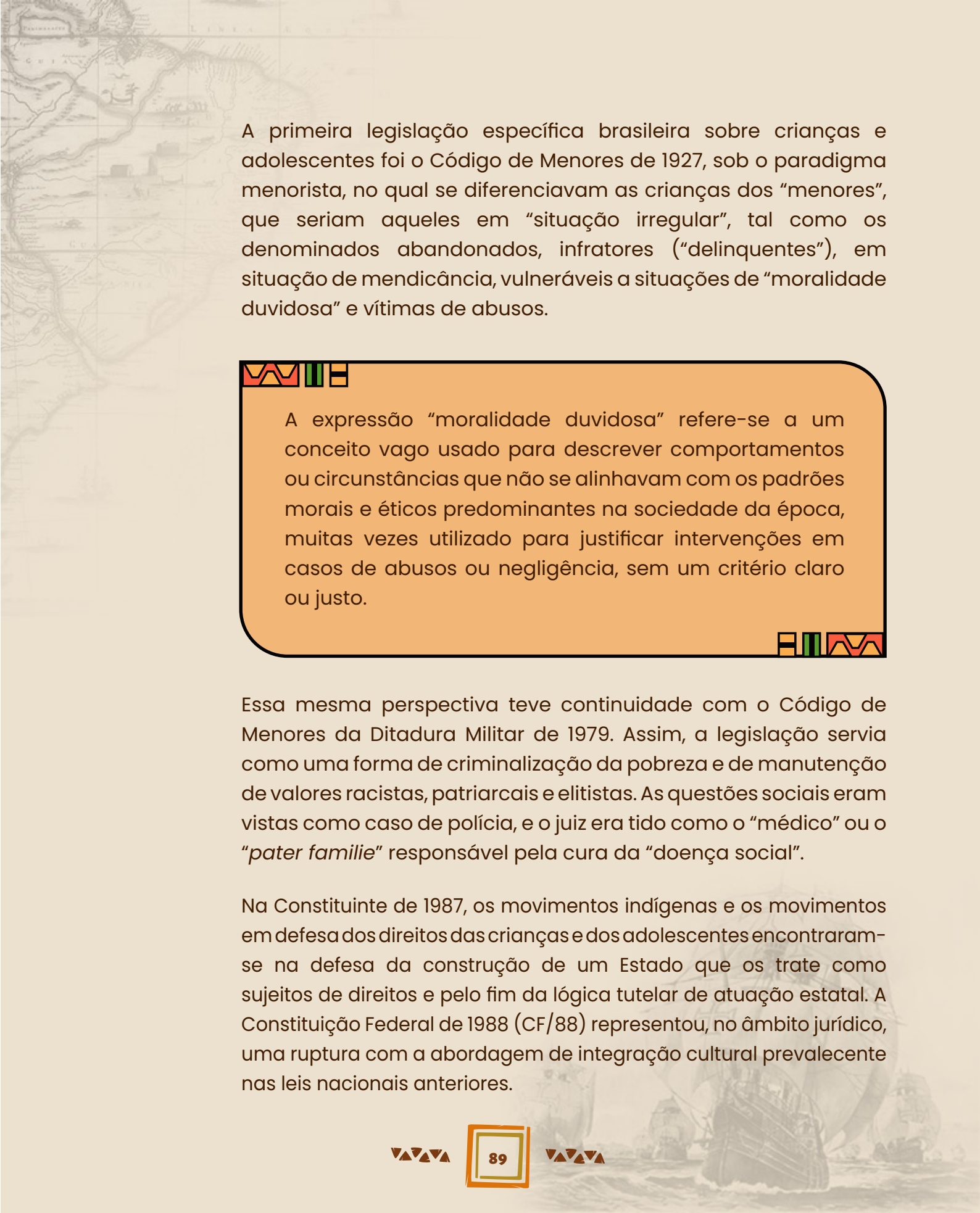
Em 1973, foi publicado o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), que consolidava a tutela estatal semelhante à proteção de órfãos e à lógica de integração presente no ideal de incorporação da população indígena à sociedade nacional (Souza Filho, 2005).

Quando tratamos das crianças e juventudes indígenas, estas sofriam com a racialização dos seus corpos, com todas as violações sofridas pelos seus povos e com o adultocentrismo, que tratava todas as infâncias de maneira objetificada.




O adultocentrismo é um conceito que descreve a tendência de ver o mundo sob uma perspectiva adulta, negligenciando as vozes e as experiências das crianças, tratando-as como objetos, sem considerar suas particularidades ou necessidades individuais. Essa visão frequentemente resulta em uma abordagem padronizada para todas as infâncias, desconsiderando sua diversidade e sua riqueza.






A primeira legislação específica brasileira sobre crianças e adolescentes foi o Código de Menores de 1927, sob o paradigma menorista, no qual se diferenciavam as crianças dos “menores”, que seriam aqueles em “situação irregular”, tal como os denominados abandonados, infratores (“delinquentes”), em situação de mendicância, vulneráveis a situações de “moralidade duvidosa” e vítimas de abusos.



A expressão “moralidade duvidosa” refere-se a um conceito vago usado para descrever comportamentos ou circunstâncias que não se alinhavam com os padrões morais e éticos predominantes na sociedade da época, muitas vezes utilizado para justificar intervenções em casos de abusos ou negligência, sem um critério claro ou justo.



Essa mesma perspectiva teve continuidade com o Código de Menores da Ditadura Militar de 1979. Assim, a legislação servia como uma forma de criminalização da pobreza e de manutenção de valores racistas, patriarcais e elitistas. As questões sociais eram vistas como caso de polícia, e o juiz era tido como o “médico” ou o “*pater familie*” responsável pela cura da “doença social”.

Na Constituinte de 1987, os movimentos indígenas e os movimentos em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes encontraram-se na defesa da construção de um Estado que os trate como sujeitos de direitos e pelo fim da lógica tutelar de atuação estatal. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou, no âmbito jurídico, uma ruptura com a abordagem de integração cultural prevalecente nas leis nacionais anteriores.

De maneira resumida, foi reconhecida a condição de sujeitos de direitos dos povos indígenas, que se faz presente na garantia de sua organização social, de seus costumes, de suas línguas, de suas crenças e de suas tradições (art. 231, caput, CF/88), nos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231, caput, CF/88) e no rompimento com a noção de tutela estatal, com o reconhecimento da autonomia jurídica da população indígena (art. 232, CF/88) (Anjos Filho, 2009). Vejamos, em detalhe, o que dizem os artigos acima sintetizados.

CAPÍTULO VIII


DOS ÍNDIOS

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.

§ 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.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

Desde então, e aproveitando o texto principal do art. 231 da CF/88, temos o desafio de construir as normativas, as políticas públicas, as decisões judiciais e administrativas, e as relações sociais levando em consideração a organização social, os costumes, as línguas, as crianças, as tradições e, fundamentalmente, as terras tradicionalmente ocupadas dos povos indígenas.



As crianças indígenas e as perspectivas interculturais para a garantia de direitos

Em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, foi incorporado, na Constituição de 1988, o paradigma da proteção integral, no qual o que se protege, em teoria, são os direitos das crianças e dos adolescentes, superando uma perspectiva tutelar em que o Estado as protegeria diretamente a partir de valores primordialmente morais. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 teve o papel de consolidar essa perspectiva, tratando os direitos das crianças e dos adolescentes por meio da promoção de políticas públicas. Esse tema será abordado mais profundamente na Unidade 4 do presente curso.

Embora seja evidente a ocorrência de uma transformação importante no olhar normativo sobre os povos indígenas e sobre crianças e os adolescentes, ainda persistem algumas questões:



Quais os critérios que definem quem são as crianças e os adolescentes? Quem estabelece estes critérios e a partir de quais parâmetros? Quem pode dizer ou ditar os direitos das crianças e dos adolescentes? Sobre estas perguntas, o que você pode considerar, a partir do que foi discutido no texto?



Em termos legais, é utilizado um marco etário para definir quem são as crianças e os adolescentes. E este critério é utilizado como único e independente de outros parâmetros culturais possíveis. As políticas estatais brasileiras sempre tiveram uma proposta de aniquilação ou assimilação cultural dos indígenas, ou seja, o seu desaparecimento é tratado como um destino fatal. Os avanços legais não necessariamente significaram avanços reais para as realidades dos povos originários no Brasil.




Em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, há uma manipulação de suas convenções etárias e de definição do que é infância, de modo a criminalizar as populações indígenas. Conforme destaca Assis Oliveira (2020), a prática de definir as fases da vida baseando-se exclusivamente na idade é uma abordagem que enfatiza aspectos biológicos, originada de uma perspectiva eurocêntrica que acabou sendo adotada globalmente como a única válida. Os jovens indígenas reivindicam o reconhecimento de múltiplos critérios para definir essas fases, critérios estes que sejam flexíveis e reflitam a rica diversidade cultural de seus povos, evitando qualquer forma de discriminação ou visão centrada apenas no adulto.

O adultocentrismo, que foi reorganizado na modernidade, está vinculado a relações de poder patriarcais e racistas, criando uma estrutura social que trata crianças e adolescentes como objetos e os coloca em uma posição subalterna. Essa estrutura tende a menosprezar as vozes e os saberes dos jovens, e, quando combinada com o racismo, contribui para a desvalorização de suas vidas (Oliveira, 2020).



Fonte: <https://www.viajali.com.br/tribos-indigenas/>



O Estado brasileiro também apresenta compromisso constitucional e legal, principalmente após a sua adesão à Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de respeito à diversidade e autodeterminação dos povos indígenas e outros povos tradicionais e de realizar consultas a estes povos quando os seus interesses estiverem ameaçados por projetos de cunho “nacional”.

A resistência da população indígena não é somente corpórea de sobrevivência, mas também de valoração de suas identidades e de garantia de sua condição de sujeitos de direitos. Os povos indígenas encontram-se organizados em movimentos sociais com autonomia e independência, o que não necessariamente significa que não possuam apoio de outras entidades não indígenas, mas que há protagonismo em suas lutas.

As juventudes indígenas hoje se organizam e protagonizam as suas próprias lutas por direitos, colocando-se como sujeitos coletivos capazes de dizer os seus direitos, promovendo uma mudança interna e externa aos seus povos de rompimento com a lógica adultocêntrica colonial, racista e patriarcal na definição de direitos das crianças e dos adolescentes.

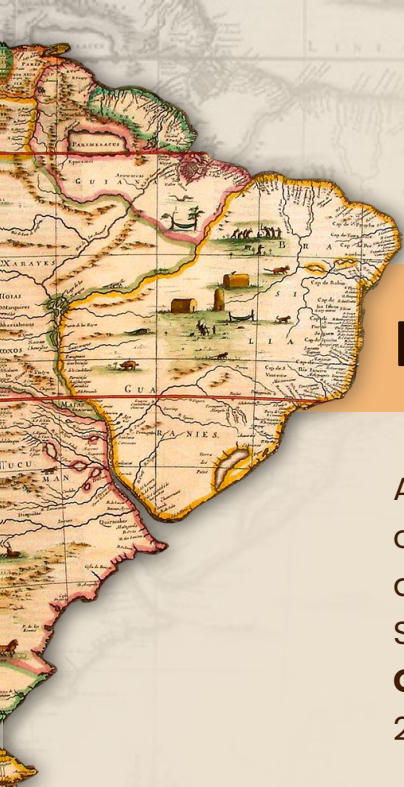
VOÇÊ VIU

A Unidade 2 do Módulo I tem como objetivo discutir a necessidade de mudanças de paradigmas com relação à história oficial do Brasil, sobre a chegada dos europeus ao nosso território. Para isso, traçamos uma historiografia que discute esse processo sob o olhar daqueles que já habitavam esse território.

Trabalhamos alguns conceitos, como Abya Yala, Pindorama, genocídio, diáspora e etnocídio, colonização, colonialidade e decolonialidade. Conhecê-los ajudará vocês a entenderem o que eram os povos originários e como viviam; depois da chegada do colonizador, como os mundos indígenas se transformaram; e após o processo de Independência do Brasil, como os valores trazidos pelos europeus perduram até a atualidade, bem como os saberes de milhares de povos que foram silenciados por esse processo de colonização e de colonialidade; também as resistências que esses povos produziram contra o processo de dominação que dura até o tempo presente.

Para o entendimento de todo esse processo de dominação, você estudou como Portugal trabalhou as políticas de dominação, que vão desde a tutela com os aldeamentos jesuíticos até a política de assimilacionismo. Mas igualmente importante é a desconstrução do mito que perdura no imaginário social até a atualidade de que, com a chegada dos africanos escravizados, os indígenas foram libertos.

Finalizando, vocês também puderam analisar as leis produzidas desde a colonização até os dias atuais para os povos indígenas, com um destaque para as mudanças ocorridas a partir da CF/88. Por certo, as mudanças normativas não trouxeram, até o momento, a verdadeira alteração almejada pelos povos indígenas/originários às situações históricas e atuais de violações de seus direitos humanos, em que mulheres e crianças eram submetidas (e ainda são) a várias formas de violências.



Referências

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. Breve balanço dos direitos das comunidades indígenas: alguns avanços e obstáculos desde a Constituição de 1988. *In*: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel; BINENBOJM, Gustavo (orgs.). **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009. p. 569-604.

ANPHLAC – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS. **Mapas**. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=572. Acesso em: 15 abr. 2024.

BONIN, Iara. O bem viver indígena e o futuro da humanidade. **Jornal Porantim**, Encarte Pedagógico X, dez. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo, diferenças e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para garantir seus direitos. *In*: CONFERÊNCIA

MUNDIAL SOBRE POVOS INDÍGENAS, 2014, New York. **Anais** [...]. New York: CEPAL, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/37773>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **História dos povos indígenas**: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio**: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **Legislação indigenista no século XIX**: uma compilação (1808-1889). São Paulo: Editora da USP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 53-86.

DENEVAN, William. The native population of Amazonia in 1492 reconsidered. **Revisit de Índias**, v. 63, n. 227, p. 186, Apr. 2003. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/557>. Acesso em: 20 mar. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Entre 1991 e 2010, população indígena se expandiu de 34,5% para 80,5% dos municípios do país. **Agência de Notícias IBGE**, 18 abr. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14204-asi-entre-1991-e-2010-populacao-indigena-se-expandiu-de-345-para-805-dos-municipios-do-pais#:~:text=04%2F2012%2007h01-,Segundo%20o%20Censo%20de%201991%2C%20em%2034%2C5%25%20dos,%2C5%25%20dos%20municipios%20brasileiros>. Acesso em: 15 abr. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2007.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Juventudes indígenas**: mobilizações por direitos em perspectiva descolonial. 2020. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Marize Vieira de. feminismo indígena – mulheres indígenas: da invisibilidade à luta por direitos. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

QUAL é a maneira correta de chamar os habitantes de Tenochtitlan? **Infobae**, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.infobae.com/br/2022/03/29/qual-e-a-maneira-correta-de-chamar-os-habitantes-de-tenochtitlan/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUINTILIANO, Aylton. **A Guerra dos Tamoios**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.


SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2005.

SUESS, Paulo. Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre. **Portal Cimi**, 2 dez. 2010. Disponível em: <https://cimi.org.br/2010/12/elementos-para-a-busca-do-bem-viver-sumak-kawsay-para-todos-e-sempre/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

WALSH, Catherine (ed.). **Padagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. tomo I.





POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
ÍNDIGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS



**Referenciais históricos e teóricos
sobre os povos e comunidades quilombolas
e tradicionais e suas infâncias no Brasil**



UNIDADE 3:

REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE OS POVOS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS E TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS NO BRASIL

Bem-vindas e bem-vindos à Unidade 03 “Referenciais Históricos e Teóricos sobre os Povos e Comunidades Quilombolas e Tradicionais e Suas Infâncias no Brasil”. Esta unidade é uma jornada profunda e reveladora pelas narrativas, histórias e resistências dos povos e comunidades tradicionais, com um enfoque especial nas comunidades quilombolas e no povo Romani (ciganos), e nas vivências de suas infâncias.

Na Parte I: Reexistir para Existirmos: Histórias e Teorias sobre Quilombolas, outros PCTS e suas infâncias, refletiremos sobre as nas raízes e na resiliência dos quilombolas e de outras comunidades tradicionais, explorando como a reexistência tem sido fundamental para a continuidade e afirmação de suas identidades, culturas e direitos, inclusive das crianças. E, na Parte II: Na Contramão dos Caminhos – Existimos! Resistimos! Histórias e teorias sobre as infâncias ciganas (romani) e de outras infâncias tradicionais brasileiras, se dedica a iluminar as trajetórias e lutas das infâncias ciganas (romani) e de outras comunidades tradicionais brasileiras, celebrando suas existências e resistências diante dos desafios impostos pela sociedade.

Objetivos de Aprendizagem:

- Aproximar-se e refletir criticamente: Buscamos promover um encontro transformador com as histórias e realidades dos povos e comunidades tradicionais brasileiras, incentivando uma reflexão crítica sobre as infâncias quilombolas e romani.
- Dialogar e Fortalecer o Protagonismo Infantil: Este diálogo visa não apenas aumentar a conscientização sobre as experiências únicas das crianças dessas comunidades, mas também fortalecer seu protagonismo na tapeçaria multicultural do Brasil.

- **Compreender Históricos e Processos de Resistência:** É fundamental entender as narrativas históricas que moldaram as comunidades quilombolas e romani, bem como reconhecer seus processos contínuos de luta por direitos e dignidade.
- **Problematizar Direitos e Lutas Sociais:** Vamos identificar e discutir os direitos essenciais desses povos, com uma atenção especial ao papel das crianças nas suas lutas sociais e resistências.

Docentes conteudistas

Elisabete Martinho de Araújo é professora alfabetizadora romí Kalderacha (mulher cigana do braço étnico Kalderacha), pedagoga com experiência nas redes pública e privada em diferentes seguimentos de ensino e funções, em unidades escolares, Coordenadorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal e Estadual de Educação, com predominância em atendimento aos alunos e professores da Educação Especial da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, inclusive com crianças e adolescentes institucionalizados; ativista de direitos humanos, consultora pedagógica da Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK); ativista feminista do Observatório das Mulheres Gitanas; membro da Academia de Letras e Cultura Romani do Brasil.

Maria Páscoa Sarmiento de Sousa é ativista, educadora e pesquisadora quilombola, reexiste no quilombo Barro Alto (Salvaterra, Ilha do Marajó - PA). É co-fundadora e coordenadora do Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ. Ama do boi-bumbá Brinquedo Quilombola, carimbozeira e contadora de histórias. Graduada em Letras Língua Portuguesa, Mestra em Planejamento do Desenvolvimento e Doutora em Antropologia. Ocupa o cargo de Secretária Executiva no Campus de Soure da UFPA.



Iniciando o assunto

Ojirê odaha, malungas e malungus!

Salve, manos e manas!

Purânga pesika, se amana!

Bem-vindos e bem-vindas à atividade curricular “Referenciais Históricos e Teóricos sobre os Povos e as Comunidades Quilombolas e Tradicionais e Suas Infâncias no Brasil”, Unidade 3 do Curso. Nosso objetivo é viabilizar aproximações, estabelecer diálogos e refletir criticamente sobre as ideias e os imaginários construídos ao longo da história social brasileira acerca das infâncias de membros de povos e comunidades tradicionais (PCTs), em especial dos povos ciganos (Romani) e quilombolas, compartilhando experiências teórico-práticas sobre as infâncias.

O contexto das sociedades modernas e sua organização viabilizou a fabricação dos conceitos que temos sobre infância(s) na atualidade. Para muitos(as), o ser criança/infante relaciona-se a um tempo de aprendizagens (aprender a ser adulto, ser pessoa, ser parte de um grupo humano etc.); para outros(as), é o momento de brincar, de não ter compromissos ou responsabilidades; outros(as) diriam que é um tempo de não autonomia, opressão e falta de liberdade; alguns(mas) afirmariam que é o momento de o humano muito jovem existir.

Mas, o que é a infância em um quilombo na Ilha do Marajó? E o que é a infância em um quilombo dos Pampas gaúchos? O que é a infância em uma comunidade cigana em São Paulo? O que é a infância em um povoado ribeirinho na Amazônia? E entre faxinalenses, o que é infância? E entre as quebradeiras de coco-babaçu? E entre caranguejeiros(as)?

O que talvez seja comum entre esses grupos humanos é o fato de, em sua maioria, serem “do campo”, camponeses(as), habitarem ou vincularem-se ao espaço rural e serem grupos cujas histórias e ciências são alicerçados e veiculados por meio da oralidade/tradição oral. Cada contexto social gerará um tipo de resposta personalíssima e ao mesmo tempo coletiva sobre o que sejam as infâncias.

Nossos compartilhamentos epistêmicos veiculam-se, portanto, às nossas experiências acumuladas sobre as infâncias que vivenciamos, seja como os(as) infantes que fomos, seja como observadores(as)/pesquisadores(as) das infâncias de outros(as) jovens humanos(as) em seus contextos sociais, étnicos e raciais.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/ciganos/>, <https://viajarverde.com.br/comunidades-quilombolas-turismo-comunitario/>






PARTE 1

Reexistir para
existirmos: histórias
e teorias sobre
quilombolas, outros
PCTs e suas infâncias




Introdução

O griô quilombola **Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo**, ensinou-nos que, na história, na existência e na reexistência do povo quilombola, **“Somos o começo, o meio e o começo”** (Santos, 2019), e mais: que o quilombola é povo que, onde quer que esteja, é **contracolonial**, pois resistimos contra tudo e todos que planejam nos aniquilar, inclusive os neocolonialistas do século XXI – entre eles o Estado –, que, de maneiras diversas, tentam garantir o fim de nossa existência. Entretanto, não triunfarão:




*“Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos
Não Queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.”
(Santos, 2019)*






A griote quilombola **Zélia Amador de Deus** (2019) assevera que a população negra brasileira constitui-se de herdeiras e herdeiros da(o) deus(a)-aranha **Ananse**, os(as) quais, amalungados(as) na diáspora transatlântica, aprenderam com a divindade a tecer teias de resistência aos processos coloniais e neocoloniais, o que significa trazer à tona os sentidos do **quilombismo** pensado por **Abdias do Nascimento** (2019), malungu de Zélia Amador nas lutas antirracistas e por democracia e inclusão efetiva da população negra brasileira e do **quilombo como liberdade**, como pensaram **Beatriz Nascimento** e **Alex Ratts** (2021). Nossas histórias e práticas sociais estão alicerçadas na **ancestralidade** e na **tradição oral**; portanto, os(as) intelectuais citados(as) acima e os(as) que citaremos são tradutores(as) de nossas ciências para a escrita, inclusive as teorias sobre as infâncias quilombolas e ciganas.






Povos e comunidades tradicionais no Brasil: quilombolas, ciganos (romani) e outras identidades etnossociais

No contexto nacional, o **Decreto no 6.040/2007** é um importante marco legal na definição do que seriam **os povos e comunidades tradicionais** (PCTs) do Brasil. O inciso I do art. 3º do referido decreto traz a seguinte definição de PCTs:



I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, art. 3º).



Diversos documentos jurídicos, de âmbitos nacional e internacional, conferem direitos aos sujeitos que se autorreconhecem como PCTs, em termos individuais e coletivos, e buscam enfatizar a importância do respeito às suas identidades e aos seus modos de vida, o combate às diversas expressões do racismo em suas vidas cotidianas e o acesso diferenciado às políticas públicas e aos serviços ofertados pelo Estado, em que o diferenciado

significa a incorporação do direito à diferença no desenho e na implementação das próprias ações socioestatais:

a **Convenção Internacional sobre todas as Formas de Discriminação Racial**, adotada em Nova Iorque, em 21 de dezembro de 1965, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

b **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**, adotada em Nova Iorque, em 18 de dezembro de 1979, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.

c **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988, em especial no art. 2º, inciso IV, que estabelece como um dos objetivos da República o combate ao racismo, e o 5º, caput, que garante a igualdade entre todos e todas, além dos art. 216, 231 e 232, e do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que trata de direitos de PCTs, e com maior ênfase sobre direitos indígenas e quilombolas.

d **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**, de 1989, que disciplina os direitos assegurados aos povos indígenas e tribais – no Brasil, os tribais são identificados por povos e comunidades tradicionais – e as correlatas obrigações dos Estados-partes, entre os quais os direitos à consulta, à autoidentificação e ao pluralismo cultural e jurídico, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e consolidada pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019.

A faint map of Brazil is visible in the background of the page. The map shows the outline of the country and some major cities and rivers. The text 'e' is inside a blue circle.

Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o reconhecimento do direito à educação escolar diferenciada para indígenas, quilombolas e tradicionais.

A faint map of Brazil is visible in the background of the page. The text 'f' is inside a red circle.

Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, adotada em Durban, em setembro de 2001.

A faint map of Brazil is visible in the background of the page. The text 'g' is inside a yellow circle.


Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a **Lei nº 9.394/1996 (LDBEN)**, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A faint map of Brazil is visible in the background of the page. The text 'h' is inside a brown circle.


Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada em Paris, em 20 de outubro de 2005, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007.

A faint map of Brazil is visible in the background of the page. The text 'i' is inside a green circle.


Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida por **Estatuto da Igualdade Racial**, que procura garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.




Na organização e na implementação das políticas públicas nacionais são **reconhecidos 28 grupos** que se **autorreconhecem** como PCTs e possuem vaga no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 8.750/2016), a saber:




1) Andirobeiros; 2) apanhadores de sempre-vivas; 3) caatingueiros; 4) caiçaras; 5) castanheiras; 6) catadores de mangaba; 7) ciganos; 8) cipozeiros; 9) extrativistas; 10) faxinalenses; 11) fundo e fecho de pasto; 12) geraizeiros; 13) ilhéus; 14) indígenas; 15) isqueiros; 16) morroquianos; 17) pantaneiros; 18) pescadores artesanais; 19) piaçaveiros; 20) pomeranos; 21) povos de terreiro; 22) quebradeiras de coco-babaçu; 23) quilombolas; 24) retireiros; 25) ribeirinhos; 26) seringueiros; 27) vazanteiros; e 28) veredeiros (Brasil, 2016).



Quais desses grupos você não conhecia ou não sabia que existiam? Pesquisa um pouco mais sobre eles na internet. A diversidade é sempre maior do que a nossa ideia da diversidade.




Destacamos aqui alguns grupos étnicos que constituem elementos importantes da historiografia e da sociedade nacional, a exemplo **dos povos indígenas, dos povos originários ou dos povos pindorâmicos**, como dizia Nêgo Bispo, os(as) donos(as) da terra brasileira, os(as) quais, ainda no século XXI, seguem lutando para garantir seus direitos à existência e para impedir a continuidade do genocídio que os(as) massacra há mais de 500 anos, seja por meio de necropolíticas (Mbembe, 2018) arquitetadas pelo Estado, seja no campo simbólico, por meio do assassinio de suas cosmologias e epistemologias.



Ainda no contexto colonial e na vigência da escravidão indígena (oficialmente mantida até 1756) e negra (oficialmente mantida até 1888) como estratégias de produção econômica, aparecem os **mocambos** e os **quilombos** em variados lugares do Brasil e em todos os seus biomas como espaços de resistência contracolonial (Santos, 2019), sendo um dos mais conhecidos o **Quilombo dos Palmares**, que resistiu ao domínio colonial luso e francês por mais de um século (1580 a 1695), sob a liderança de heróis e heroínas como **Ganga Zumba, Aqualtune, Zumbi e Dandara dos Palmares**, abrigando mais de 20.000 pessoas em seu auge. Hoje são mais de 6.000 quilombos contemporâneos (rurais e urbanos) espalhados pelo Brasil, e o Censo de 2022 contabilizou mais de 1.327.802 de quilombolas vivendo em 1.696 municípios, em sua maioria (87,4 %) reexistindo em territórios não titulados (IBGE, 2023), em flagrante desrespeito ao texto constitucional do art. 68 do ADCT: “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, art. 68).



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/>



Além disso, o Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, reitera esse dever por parte do Estado brasileiro e regulamenta o processo de demarcação e titulação das terras quilombolas.

Os **ciganos/povo Romani** também aparecem na historiografia nacional desde 1547. Um povo cuja população está representada no Brasil, contando com mais de 1.000.000 de pessoas, conforme o último Censo Demográfico (IBGE, 2023), e com eles dialogamos na Unidade 2.

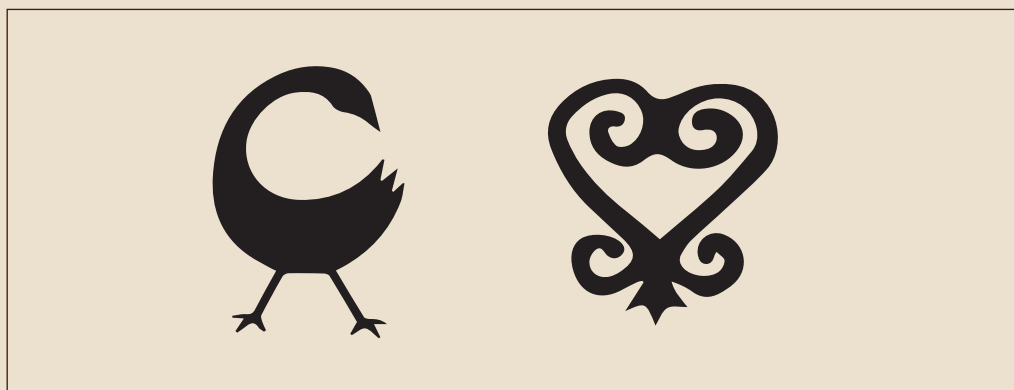
Oscaminhos e as confluências dessas ancestralidades e resistências étnicas no contexto nacional coadunam-se historicamente em torno do **direito à existência como povos e comunidades etnicamente diferenciados**.

Entretanto, apesar de tantas legislações, observa-se que muitos dos direitos assegurados nelas, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente, são negados às crianças quilombolas e às outras infâncias PCTs, algumas das quais têm suas existências interrompidas, simbólica e fisicamente, em decorrência desta negação sistemática.



Infâncias entre os PCTs no século XXI: quilombolas em destaque

Tomando o axé do **Sankofa** e retornando ao início de nossa prosa, perguntamos novamente: **o que constituiria e no que consistiria a(s) infância(s) quilombola(s)?**




Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/>




“O ‘Sankofa’ é um adinkra [símbolo de sociedades africanas] com um passarinho olhando para trás. Ele traz uma mensagem super legal: ‘Vai buscar o que ficou para trás’. É tipo aprender com o passado, pegar as lições e seguir em frente” (SESC, 2023).






Partindo da minha experiência quilombola como criança – **“Somos o começo, o meio e o começo”** (Santos, 2019) –, posso lhes dizer que foi um tempo de aprender ouvindo, vendo e fazendo junto com meus pais, tios e tias, irmãos(ãs) e primos (as), a geração da avó e de outros membros da comunidade, aquilo que era preciso saber para existir no Quilombo Barro Alto, em Salvaterra, na Ilha do Marajó/PA, no fim dos anos 1970 e início da década de 1980 do século XX.

Aprendi a andar, a falar e posteriormente a nadar, quase brincando. Depois, bem seriamente, mas ainda me divertindo, aprendi a plantar e a colher mandioca e fazer diversos tipos de farinha; pescar de rede, tarrafa, anzol, curral, tapagem; nadar; apanhar açaí e bacaba; colocar arapuca; juntar e vender bacuris; curar com plantas; crer nos santos, caruanas e bichos do fundo; brincar nas árvores, nos rios e nos campos; desconfiar de estranhos; acolher bem as visitas; compartilhar; reconhecer árvores e outras plantas e saber para que servem; respeitar as mães de rios, matas e campos e pedir licença ao entrar em determinados territórios; muito respeitosamente, aprendi a obedecer aos mais velhos e não me intrometer em assuntos de adultos; aprendi, ainda, que violência física assegura obediência (condizente com o momento histórico, não havia muito espaço para democracia); mas do que na escola, ouvindo e contando histórias, aprendi a ler e a escrever. Aprendi a narrar as histórias e defender o lugar que hoje reconheço como meu território de existência, pois a geração da avó dizia: **“Isso tudo é nosso”**. E sigo repetindo às novas gerações: **“Isso tudo é nosso!”**.




Eram outros tempos e havia outras necessidades para assegurar o existir. Eram outras infâncias. Hoje, se eu perguntar a um menino ou menina do meu quilombo *o que é e como é a sua infância, ele/ela* deve me responder de forma diferente, pois, ainda que se mantenham semelhanças, o contexto mudou! Eu morava em casa de barro e palha; a maioria das crianças da minha comunidade hoje mora em casas de alvenaria. Não havia eletricidade, e nossa luz, à noite, vinha de lamparinas. Os alimentos eram plantados, colhidos, pescados, caçados, criados e consumidos no território; hoje, há um crescente consumo de comida industrializada multiprocessada (inclusive na alimentação escolar).


Com as invasões e as expulsões promovidas pelo agronegócio, quase já não existem áreas disponíveis para caça, coleta ou plantio. Ainda nos resta o rio Matupirituba. Mas por quanto tempo? E, apesar disso tudo, nossa infância hodierna ainda caça, coleta, pesca, brinca, aprende e conta histórias, porém usa internet em *smartphones* e assiste a programas em *smart TVs*, faz a dancinha do TikTok e dança carimbó e boi-bumbá no Espaço Cultural Mestre Zampa. Conectadas, aprendem e desaprendem, atuam lá e aqui. Infelizmente, para algumas de nossas crianças, a violência, os abusos e as opressões ainda persistem das mais variadas formas (condizente com o momento histórico, ainda há pouco espaço para a democracia). Além da pouca democracia para assegurar a existência digna de uma criança, o que aproxima nossas infâncias é que a maioria dos saberes necessários para reexistir no quilombo ainda são aprendidos/ensinados e vivenciados via tradição oral. Mas precisamos de escolas!



Reiterando o dito acima, a professora e intelectual quilombola Viviane Luiz, durante a I Jornada Virtual de Educação Quilombola (UnB Mais Educação, 2020), diz:



[...] as crianças quilombolas simplesmente vivem. Vivem no e o patrimônio. Elas vivem e convivem com a mata, vivem a questão do rio [...] As tradições são visíveis, as crianças vão com o avô e com a avó para a roça [...] As crianças vivem com os artefatos culturais da comunidade [...] (UnB Mais Educação, 2020, 47:00).



Em outras palavras, elas vivem o território em seus corpos-territórios. Obviamente, estes territórios são atravessados por injustiças, problemas e contradições vivenciados pela população adulta.

Apesar da série de dispositivos, expostos acima, que organizam a proteção aos direitos dos PCTs, a não cidadania e a vulnerabilização dos corpos-territórios se faz notar, pois estes segmentos acumulam os menores índices de escolarização (porque faltam escolas e vagas nos territórios), falta de saneamento básico e água potável, ausência de moradia digna, invasões e expulsões dos territórios, exploração sexual, insegurança alimentar e nutricional, e prevalência de doenças causadas por transtornos alimentares, como desnutrição e obesidade, violência familiar, desemprego e subemprego e mesmo trabalho análogo à escravidão, assassinatos de lideranças em pleno século XXI.




De 2008 a 2017, foram assassinados 32 homens (84,2%) e seis mulheres (15,8%). Em 2017-2018, registraram-se assassinatos de 16 homens (88,8%) e duas mulheres (11,2%) quilombolas (CONAQ, Terra de Direitos, 2018 e 2023).

- 30 líderes quilombolas assassinados entre 2013 e 2023.
- Bahia: 11 lideranças (caso mais recente: o assassinato da Mãe Bernadete);
- Maranhão: oito lideranças (incluindo chacinas).
- Pará: cinco lideranças. Há casos registrados em Pernambuco, na Paraíba, em Minas Gerais e em Alagoas (CONAQ, Terra de Direitos, 2018 e 2023).



Então, **como assegurar direitos às crianças quilombolas expostas a uma “sorte” de violações** que vão desde a negação do direito a um parto humanizado em hospitais, passando pela negação de creches e escolas em territórios quilombolas (TQs), insegurança alimentar e nutricional, ausência de consultas médicas e de postos de saúde nos TQs, violências, falta de moradia condigna, e desembocando na negação da titulação dos TQs ao longo dos últimos 36 anos pós-Constituição Federal de 1988?






Infâncias quilombolas e PCTs, mobilizações por educação e cidadanias

Na perspectiva do Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a **educação quilombola e a educação escolar quilombola** têm papel preponderante nas ações de resistência em cada território quilombola do Brasil (Silva, 2021). Portanto, ao longo do tempo, os(as) quilombolas mobilizaram-se e envidam esforços para garantir a implementação de uma política educacional que dialogue com as necessidades do coletivo, em especial que seja catalisadora de energias para garantir a continuidade dos modos de existir em cada TQ.



Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-escolar-quilombola/>



Assim, tem-se a **educação escolar quilombola** como modalidade que foi reivindicada e pensada pelo movimento negro educador quilombola (Silva, 2016), sendo institucionalizada como política de Estado por meio das **Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2007**, que constituem os pilares das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais** (Resolução CNE/CP nº 1/2004). Posteriormente, reafirmada no **Decreto nº 6.040/2007, reiterada no Estatuto da Igualdade Racial** (Lei nº 12.288/2010) e nas **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (2013), e, finalmente, organizada nacionalmente via **Resolução CNE/CEB nº 08/2012**, que estabeleceu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. É essa política pública que, em conjunto com as demais normas educacionais, pode direcionar as respostas profícuas e caminhos emancipatórios para garantias de direitos às infâncias em TQs.

Em consonância com a filosofia do Coletivo de Educação da CONAQ, reitero a necessidade de criar oportunidades para que as crianças, no âmbito daquilo que é entendido como infância nos territórios tradicionais, possam falar por si. Exemplo dessa filosofia contracolonial é a **Escola de Meninas e Meninos Quilombolas**, idealizada e sob coordenação de membros do Coletivo de Educação da CONAQ e patrocinada pelo **Fundo Malala**, que visa garantir liberdade, empoderamento político, “lugar de fala” e táticas de advocacy às infâncias e juventudes quilombolas brasileiras.

A verdadeira democracia exige o combate ao **adultocentrismo** na educação e em outros espaços sociais, políticos e culturais e que tenhamos a humildade de aprender com a sapiência das crianças, em especial nas escolas quilombolas e em outras escolas do campo e indígenas, senão correremos o risco de reproduzir epistemicídios e manter a opressão sobre nossas infâncias. Na perspectiva do intelectual e professor quilombola Luiz Marcos Dias, edificar uma escola comprometida com a emancipação dos humanos mais jovens em nossos territórios ancestrais.



É pensar que a criança e o jovem quilombola que tem acesso aos espaços escolares vêm de uma comunidade ancestral, que é produtora de conhecimentos antes mesmo de a escola ser como a conhecemos. Essa criança e esse jovem, quando adentram os muros do prédio escolar, não chegam vazios. Mesmo que não saibam ler e escrever ou efetuar cálculos escritos, utilizando as quatro operações, eles e elas vêm para a escola com um aparato de saberes, e de vivências, de reconhecimento dos territórios. Trazem o conhecimento das plantas, das espécies de bichos, das gentes diversas, do local espacial e geográfico, dos rios, das ervas, sementes, técnicas de plantio, entre outros. A escola deve ser espaço de valorização do que o estudante traz consigo, aquilo que o/a compõe, que o/a integra. Este espaço deve cumprir a função de potencializar e não apagar e reescrever uma outra concepção de conhecimento sobre o já existente (Dias, Luiz, 2021, p. 136-137).



Essa cosmovisão educacional ancestral e contracolonial é compartilhada por vários(as) outros(as) intelectuais quilombolas e por outros(as) pensadores(as) da educação do campo e etnoeducação. Como ensinou Nêgo Bispo, a pedagogia libertadora começa na gente, desenvolve-se na gente e recomeça na gente e conosco. Denota-se a necessidade de os governos atenderem às demandas por políticas educacionais comprometidas com as necessidades dos PCTS, a exemplo da oficialização da **pedagogia da alternância** como estratégia para garantir a escolarização de alguns PCTs, particularmente aqueles(as) que convivem com as sazonalidades ambientais e de trabalho/produção e que precisam de ensino diferenciado para si e para os seus.




A **educação escolar quilombola, a educação escolar indígena e a educação do campo, das águas e das florestas**, em todos os níveis, etapas e modalidades, devem estar a serviço da formação para a emancipação/liberdade e para a defesa dos modos de vida e existências dos PTCs, em especial para a formação cidadã dos(as) mais jovens, o **futuro ancestral** dos nossos povos e das nossas comunidades.



Na perspectiva do filósofo indígena Ailton Krenak, o futuro é ancestral, pois, em suas palavras: “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022), ou seja, o futuro habita e reúne presente e passado. As crianças do presente são portadoras do passado (ancestralidade) e estão prenhes de devires. Mestre Antônio Bispo reiterava que somos comunidades demasiadamente envolvidas (com a vida em todas as suas formas e mesmo com os demais seres não vivos, mas que possuem valor simbólico e afetivo para nós); portanto, o (des)envolvimento não nos cativa.





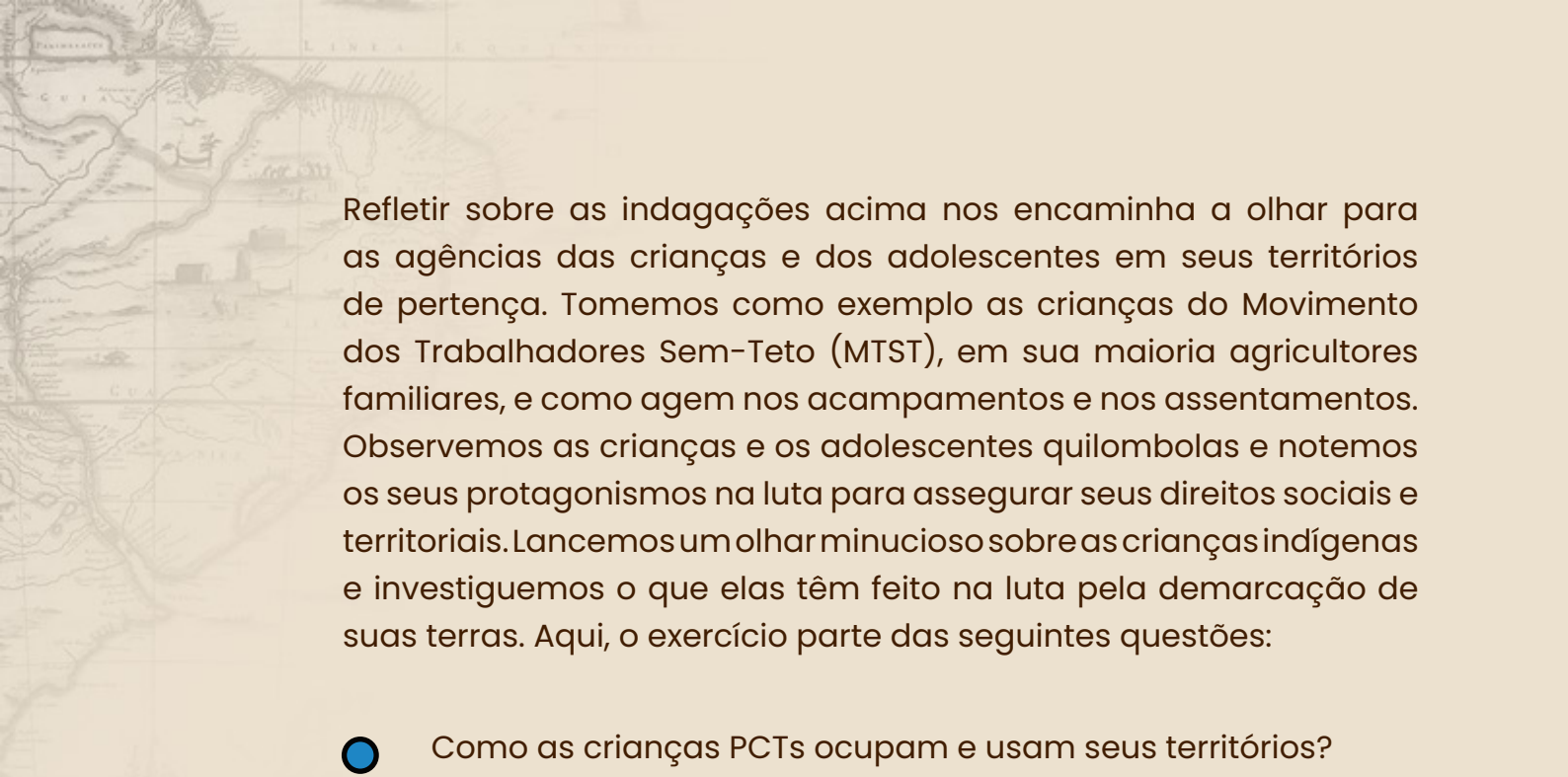


Qual o lugar das crianças nas lutas sociais e territoriais em contextos étnicos diferenciados no Brasil?

Na mundivisão de muitos(as) adultos(as) e idosos(as), as crianças não são cidadãs, e, portanto, não podem dispor de autonomia para pensar e decidir sobre as questões que as afetam. Para o povo quilombola, as infâncias representam o futuro ancestral; portanto, precisam ser vistas como cidadãs quilombolas em formação. Creio que, para os demais PCTs, também as crianças significam a continuidade das lutas em defesas de seus modos de vida, territórios, terras, aldeias, maretórios, florestas, campos, gerais, cerrados, serras, pântanos, babaçuais, rios, lagos e igarapés.

Cogitemos sobre o conjunto de problemas que afetam as infâncias brasileiras, em especial aquelas que foram racializadas e habitam as margens ou periferias do **(des)envolvimento**, tais como negras quilombolas, indígenas, Romani, refugiadas, atingidas por barragens, sem-terras, faveladas, ribeirinhas, extrativistas, quebradeiras de coco-babaçu etc. Refletindo sobre o que sabemos sobre os diversos PCTs, organize respostas possíveis para as questões abaixo.


- 
1. O que é infância para você de acordo com o que veem, observam e vivem as crianças da sua cidade e comunidade?
 2. Em seus territórios e maretórios, será que são garantidos a segurança alimentar e nutricional, a educação escolar, a saúde, a moradia e os demais direitos?
 3. Como as mudanças climáticas afetam as crianças PCTs?
 4. Como as novas tecnologias e as tecnologias digitais afetam as infâncias PCTs?
 5. Quais violências, opressões e abusos recaem sobre as infâncias PCTs?
- 



Refletir sobre as indagações acima nos encaminha a olhar para as agências das crianças e dos adolescentes em seus territórios de pertença. Tomemos como exemplo as crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), em sua maioria agricultores familiares, e como agem nos acampamentos e nos assentamentos. Observemos as crianças e os adolescentes quilombolas e notemos os seus protagonismos na luta para assegurar seus direitos sociais e territoriais. Lancemos um olhar minucioso sobre as crianças indígenas e investiguemos o que elas têm feito na luta pela demarcação de suas terras. Aqui, o exercício parte das seguintes questões:

 Como as crianças PCTs ocupam e usam seus territórios?

 Quais as agências dessas infâncias nestes lugares?

 O que os(as) adultos(as) têm feito para construir, junto com as crianças, as estratégias de enfrentamento aos racismos e aos projetos de opressão e aniquilação de nossos corpos-territórios e para imaginar futuros possíveis?



**Na contramão dos
caminhos – Existimos!
Resistimos! Histórias
e teorias sobre as
infâncias ciganas
(Romani) e de outras
infâncias tradicionais
brasileiras**






Introdução

Tal qual uma barraca a ser levantada, assim é a estrada do Povo Rom – os assim chamados ciganos – rumo à implementação do registro civil, aos direitos, às lutas infindáveis por respeito, travadas cotidianamente. É preciso diferenciar direito de favor, separar o que é direito de caridade, enxergar o direito do cidadão e a obrigação do Estado. A certidão de nascimento é o direito de existir. Assim como a comida está para a vida, o respeito está para a dignidade humana.

À luz do **Decreto nº 6.289, de 2007**, iniciou no país uma chamada para o alinhamento quase poético, mas aguerrido, para se implementar o “**Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica**”.


Explicamos o “poético” pelos versos do trovador **Jerônimo Guimarães**, cigano e brasileiro:



*“Até nas flores se encontra a diferença da sorte, umas
enfeitam a vida, outras enfeitam a morte.”*

(Jerônimo Guimarães)







Mesmo que, com isso, tenhamos que lembrar a todos e a todas que “**o para além das flores**”, o nome enquanto dignidade, mesmo que sonora, deveria acompanhar essas caminhadas. Entretanto, aguerrido porque já se assume a falta de efetividade para a solução desses problemas, encarando de frente os poderosos, detentores do racismo institucional e da prática do “faça-os andar”. Muitos desses cidadãos e dessas cidadãs sem registro só os têm quando é preciso enterrar.


Ana Paula Sória, uma Romí, formada e diplomada na Universidade de Brasília (UnB), diz, em sua dissertação: são livros (O Sargento de Milícias) e novelas (onde o cigano sempre engana ou é o ladrão da trama), cinemas, telas de quadros e peças teatrais. São séculos de condenação, marginalização e preconceito. “**Compreender é uma coisa, aceitar pacificamente essas representações, é outra coisa totalmente diferente**” (Soria, 2008).

Continuemos caminhando pela realidade desse povo, em forma de poema:



“Mora, no sangue cigano, uma canção de pássaros expulsos do Paraíso. Só tiveram tempo de levar consigo: a música e a dança, roupas do corpo abrigo do espírito, cobertor de soluços. Deus logo os chamou de volta para alegrarem de novo as festas do Céu” (Goldfarb; Toyansk; Chianca, 1998).





Ciganos no Brasil, violações de direitos e esquecimento – e lutas por reconhecimentos

Nessa estrada ainda em construção, seguem-se longos e árduos anos e, porque não dizer, séculos de exclusão. Havia cinco dos ciganos no Brasil, por volta de 1549 a 1574, dependendo dos documentos e registros, sem um lenço branco para se declarar um viajante da paz e muito menos com documentos para se colocar como um cidadão (cidadã) no território; entretanto, segue, ininterruptamente, com a política do **“Faça-os andar”**. Assim se perderam e se perdem laços de extrema valia para a cultura, a tradição, a vida e a morte. No desembocar da história, sabemos no que deu. O sangue preservou a família e o Estado preservou seus outros filhos.

Se, por um lado, a ignorância nos retira das lutas conscientes, os protocolos e as leis não se estabelecem, porque não há nem quem as implemente nem quem as compreenda em toda a sua extensão. É como uma roda, que ironicamente deixou de rodar há tempos, dependurada entre quadros e paredes.



Fonte: Imagem gerada por IA.

Além dos documentos normativos citados na **Unidade 1**, reiteramos outros que fazem referências diretas às garantias e aos direitos do povo Romani:

a **Recomendação Geral nº 27**, de 16 de agosto de 2000, do **Comitê para Eliminação da Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas**. Esta Recomendação define, entre outros temas, que o Estado deve garantir: a proteção dos ciganos contra discriminações praticadas por órgãos de Estado, bem como por qualquer pessoa ou organização; o adotar medidas para prevenir o abuso de poder policial contra ciganos; o adotar medidas para prevenir atos de violência motivados por racismo contra ciganos; o adotar medidas necessárias para garantir a ação imediata, seja da Polícia, seja do Ministério Público ou do Judiciário, para investigar e punir violações a direitos humanos dos ciganos; o adotar medidas que combatam a impunidade daqueles que violem direitos fundamentais dos ciganos, sejam eles agentes do Estado ou não.

b **ONU – CCPR – Comitê de Direitos Humanos, reunião 85ª**, de 1º de dezembro de 2005. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Conforme o CCPR/C/BRA/CO/2: “O Estado-parte deve fornecer informações sobre a situação de Roma e as medidas tomadas para assegurar seu exercício prático dos direitos estabelecidos pelo Pacto” (United Nations, 2005, § 20, tradução nossa).

c **Relatoria Especial da ONU para Minorias (E/CN.4/ Sub.2/2000/28)** enfatiza a vulnerabilidade dos ciganos, destacando que a maioria de seus membros ainda vive em habitações precárias, com estrutura sanitária muito pobre ou inexistente (Yuen; Yeung, 2000).



d


Comitê para Eliminação da Discriminação Racial, 64ª reunião, de 28 de abril de 2004. Segundo o CERD/C/64/CO/2: “À luz da Recomendação Geral XXVII sobre a discriminação contra Roma (ciganos), o Comitê convida o Estado-parte a esclarecer esta matéria) (United Nations, 2005, § 17, tradução nossa). O Comitê está preocupado com as alegações relativas à discriminação enfrentada pelos ciganos no que diz respeito ao registro de nascimento e às escolas para seus filhos (Tchileva, 2004).

e


A/HRC/31/CRP.2, de 25 de março 2016, 31ª sessão da Assembleia do Conselho de Direitos Humanos, temática “Promoção e proteção de todos os direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, incluindo o direito ao desenvolvimento” (United Nations, 2016).

No entanto, a simples normatização dos direitos não significa sua concretização, tampouco que seja do domínio de conhecimento de quem mais necessita.


Observe os seguintes casos. Não são *fakes!* São fatos!



Caso 1. Um pai que manteve o teste do pezinho como documento oficial e que, por motivo de itinerância (e medo), não foi ao cartório fazer o registro. A criança tem por volta de 4 anos hoje. Foi confrontado sobre a guarda da criança e se era de fato seu filho (em andamento) – afinal de contas, “cigano rouba criancinha”.




Caso 2. Uma mulher – Romi, Caldarasha ou Kalderash –, que não possuiu registro civil de nascimento e nem seu filho, de 11 anos. Sempre ficou calada, porque achava que era caro demais. Teve os filhos em acampamento e pronto. (Chegou até nós, da Associação Internacional Mayle Sara Kali, em novembro de 2017).



Caso 3. Uma Calim – mulher cigana do grupo Calon –, que teve seu registro de livro de nascimento queimado, junto com o cartório. Tinha uma cópia, mas o marido, em uma briga, queimou o documento. Resultado: desde 2013 estamos tentando, junto à Defensoria Pública da União (DPU) do estado dela, e somente em novembro de 2017 conseguimos o documento.

Esses são exemplos expressos de desconhecimento por parte dos próprios ciganos. Existe pouca divulgação dos direitos e dos trâmites dentro das localidades que precisam dessa informação, e um sentimento do qual poucos falam, do que resta a essas pessoas com anos de esquecimento, desconhecimento e de falta de cidadania. A baixa escolaridade está ligada diretamente, pois essas crianças não vão à escola também por falta de documento, e não existe uma atenção quanto a isto.



No final de 2017 foi lançado o informativo **Atendimento a Povos Ciganos no SUAS**, pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SUAS) do atual Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), trazendo um olhar à porta de entrada no acesso aos direitos. Mas, sem o registro, o caso 3, citado acima, passará por apertos. Ao esbarrar nessas dificuldades, muitas ações podem ser feitas, como nos casos relatados acima.



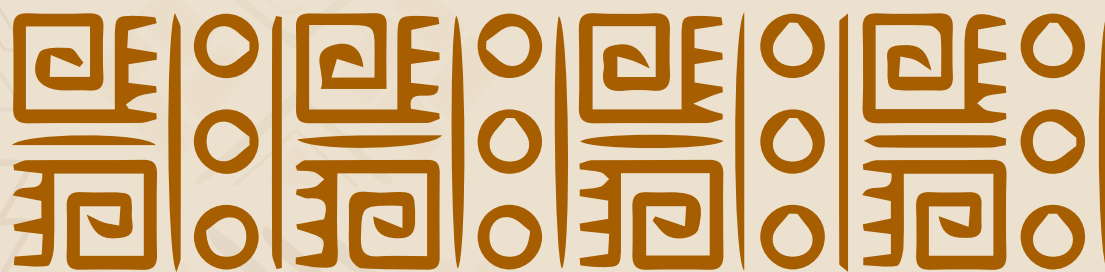
Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/08/artigo-dia-internacional-do-cigano-e-a-luta-pela-garantia-de-direitos-no-brasil>


Vamos discutindo, lutando e participando; estamos evoluindo, nos moldes dos povos tradicionais, dando entendimento nas localidades e instruindo os que possuem conhecimento e comprometimento para abrir a discussão e ir atrás dos direitos da cidadania.



Entretanto, tudo é deslocado do contexto, porque, afinal de contas, somos povo e pessoas. Por esse motivo, faz-se parte indispensável que essa discussão sobre participar e fazer valer os direitos e conhecimentos ganhe amplitude em meio aos cartórios de registro civil, para combater os vínculos pejorativos que persistem, na desinformação que parece por vezes nos manter em lugar subalterno, onde nossa fala e nossa presença fazem-se necessárias para fotos decorativas, para vencermos outros tantos dizeres antigos e atitudes com fortes vínculos no racismo étnico-racial, a fim de combatermos o folclore e o misticismo que ainda perdura tão fortemente ligado a essa parcela da população brasileira.

Observemos o que nos garante enquanto brasileiros e brasileiras e o que temos de direito em relação ao registro civil e à documentação básica. Aí nasce nossa cidadania, ou deveria ser. Entretanto, nossa tarefa tem sido garantir que o Estado brasileiro reconheça seus filhos e suas filhas e que, por sua vez, esses mesmos brasileiros e brasileiras saibam quem é esse “Estado brasileiro”.






Desconstruindo o racismo sobre a relação da mulher Romani com as crianças: não roubamos crianças, acolhemos!

O fato é que analisar todas as questões de cidadania que envolvem as crianças, a começar pela discussão do registro civil, precisa também passar por um olhar atento e observador sobre **a mulher de etnia Romani** (cigana), de Povo Rom. **A mulher cigana**. Trazer essas ligações da identidade são a chave para muitas conquistas nessa caminhada rumo à vitória de conseguir a cidadania pela Rroma – os assim chamados ciganos.

Ao ficar à parte dessas construções, a mulher cigana permanece à mercê dos estereótipos e do folclore; o que normalmente acontece são acusações de roubo e furto, por exemplo, de crianças. Em vários relatos, dentro das comunidades, é comum encontrarmos a fala de experiências que os sujeitos tiveram em cartórios e de seus funcionários, dizendo que se as testemunhas são de duas pessoas, para os ciganos só conta se forem cinco pessoas, e, mesmo assim, ainda é muito difícil fazer essa verificação. A prova da veracidade é sempre mais difícil para quem carrega no corpo os estereótipos da descrença e da dúvida associados ao patriarcado e ao machismo.


No caso do Roberto, o cigano acima mencionado (caso 1), o “doutor que fez esse papel, serviu de testemunha, fez exame de sangue nas crianças e nas outras ajudou a vir ao mundo”, relatou, provando, assim, que não se tratava de “furto de crianças”, mas de filhos legítimos.



Internamente, dentro da Rromá, a regra é muito simples: criança e idoso não se abandonam. Isso gerou um tumulto nos séculos passados: reis e rainhas e a nobreza jogavam fora os seus bastardos. Dispensavam as crianças indesejáveis na roda da vergonha, nos conventos, abandonavam nas portas das igrejas ou ainda nas carroças dos ciganos.



Fonte: <https://www.brasilefato.com.br/2021/10/07/ciganos-no-brasil-uma-historia-de-multiplas-discriminacoes-invisibilidade-e-odio>




Se sentir cigano. Se sentir Rom. Se sentir cidadão e cidadã. Se sentir brasileiro(a)

Em geral, nas posturas municipais que tratam de ciganos, em primeiro lugar, eles são associados a “pessoas desconhecidas e suspeitas”. Em seguida, são definidos como sendo “os que são por tais havidos”, ou seja, reconhecidos socialmente como ciganos. Reconhecimento dado, porque eles “costumam fazer frequentes trocas e compras de animais, e vendas de escravos, e não são moradores no Termo, ou não há pessoa capaz que os conheça, e abone”. Assim, eram relacionados, *a priori*, ao comércio de mercadorias roubadas (escravos, animais e objetos variados), a não ser que houvesse alguém que afiançasse sua honestidade.



Fonte: <https://www.brasilefato.com.br/2021/10/07/ciganos-no-brasil-uma-historia-de-multiplas-discriminacoes-invisibilidade-e-odio>



A ideia que orientava esse prejulgamento era a de que apenas seria confiável o indivíduo com residência fixa. Pois o nômade não tinha morador que o conhecesse e o abonasse. O historiador traz na mente um cigano típico (um protótipo), mas que necessita ser desmontado pelas evidências de grupos ciganos na diversidade de situações em que se encontram. Se formos sensíveis, compreenderemos que, antes de tudo, devemos desconstruir o modelo sobre os genericamente chamados ciganos.

Uma história de ciganos deve ser feita de muitas exceções, impossibilidades, contradições, incongruências, contrassensos. Essa perspectiva tem um cigano que extrapola a coerência que a escrita tradicional do historiador exige; as condições espaciais e temporais individualizam muito os ciganos; a história dos ciganos é a história de um mosaico étnico.

Esse cigano – total abstração – é como a repetição infinita de um modelo ou motivo que se realiza por meio de variantes ilimitadas.



A grande falha da literatura sobre ciganos, oficial e acadêmica, é a super generalização, observadores têm sido facilmente levados a acreditar que práticas de grupos particulares são universais, com a concomitante sugestão de que qualquer grupo que não segue as mesmas práticas não seriam “verdadeiros” ciganos (Acton, 1974, p. 3).





Sendo assim, é comum essa identidade de pertencimento ao falar o português (língua do país), e no isolamento, ao usar o romanês (língua própria para se destacar e se proteger dos “brasileiros” em momentos de necessidade).

Os casos de inviolabilidade da tenda, das expulsões contínuas e da culpabilização constante, levando em conta a figura desse cigano e dessa cigana no patamar de eternos transgressores, ainda possui a opinião pública voltada e favorável ao misticismo.

Se reconhecer brasileiro e cigano é o verdadeiro desafio.

De um lado, o Estado, que anula sua identidade, não mais sendo ele invisível, mas invisibilizado pelos poderes públicos. De outro lado, o desconhecimento do aparato que é necessário para exercer a cidadania, palavra esta longe do cotidiano chamado “sobrevivência”.

Violência não é cultura. Estereótipo não é realidade. E as mortes e violações são piadas de mal gosto, são reais e destroem, corrompem e matam silenciosamente a esperança e a herança de um povo.

Na contramão dos caminhos – existimos.

Chavalen romalen te aven bartalē , sasteveste ande patcha lê Devleske (Aos jovens, homens e mulheres, desejamos sorte e a paz de Deus).





VOÇÊ VIU

Na Unidade 3 do Módulo 1, tratamos da compreensão histórica sobre os povos e as comunidades tradicionais, em especial sobre as comunidades quilombolas e o povo Romani, de modo a identificar as relações e os conflitos desencadeados ao longo do período de invasão colonial do território do atual Brasil e as ações contracoloniais empreendidas pelos sujeitos e coletivos.

Analisamos as formas de compreender as crianças quilombolas e ciganas pela ótica de suas experiências socioculturais de produção de infâncias, mas, infelizmente, ainda muito marcadas pelas violências e violações de direitos ocasionados pelos conflitos socioambientais e o racismo.

Oportunizamos o acesso a um conjunto de documentos jurídicos que devem ser tratados como parte da cidadania e do direito à diferença de povos e comunidades tradicionais, e apresentamos uma série de reflexões sobre o povo Romani e as comunidades quilombolas visando desconstruir o imaginário social pautado no racismo e no estereótipo dos grupos, com um impacto profundo nas condições de cuidado e proteção de suas crianças.



Referências

ACTON, T. **Gypsy police and social change**. Londres: Routledge, Kegan Paul, 1974.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-80.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: GODOI, Emilia Pietrafesa; MENEZES, Marilda Aparecida; MARIN, Rosa Acevedo (orgs.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias. São Paulo; Brasília: Ed. Unesp; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 39-66.

ALVES, Carina Costa. **Quilombolas crianças de São Raimundo de Tapuru**: infância diferenciada à luz dos direitos humanos. 2015. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade) – Universidade Federal do Pará, Altamira, 2015.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política

Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário **Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

COORDENAÇÃO NACIONAL DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ); TERRA DE DIREITOS. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

COORDENAÇÃO NACIONAL DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ); TERRA DE DIREITOS. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil: 2018- 2022**. 2. ed. Curitiba: Terra de Direitos, 2023.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 494-499.

DEUS, Zélia Amador de. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.

DIAS, Lucimar. Infâncias quilombolas e a I Jornada Nacional Virtual de **Educação Quilombola**. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e a luta por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIAS, Luiz Marcos. Infância e juventude no Vale do Ribeira: educação e a transmissão de saberes. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e a luta por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

GODOY, Priscila Paz. **O povo invisível**: os ciganos e a emergência de um direito libertador. Belo Horizonte: Ed. D'Plácido, 2016.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (orgs.). **Ciganos - Poemas em Trânsito**. Brasília: Thesaurus, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 4, n. 2, p. 333–354, 2000.

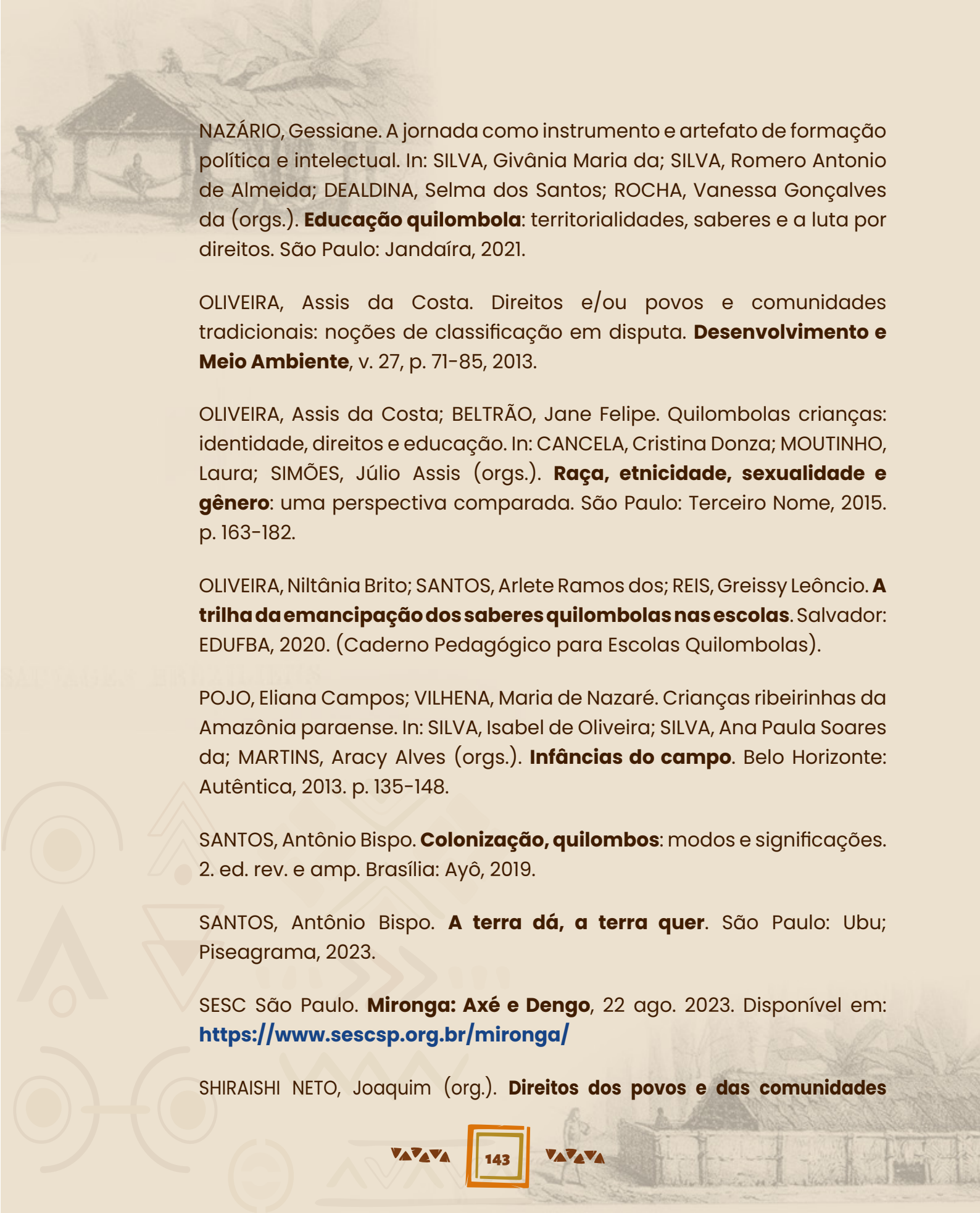
LUIZ, Viviane. Infância e juventudes quilombolas no contexto das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira – SP. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e a luta por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

MARTINS, Alan; NASCIMENTO, Camila. Crianças negras presentes! Sonhos e futuros, presentes! In: SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra (orgs.). **Necropolíticas e crianças negras: ensaios da pandemia**. São Paulo: Ed. Dandara, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília; Rio de Janeiro: OR Editor Produtor, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz; RATTIS, Alex. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021.



NAZÁRIO, Gessiane. A jornada como instrumento e artefato de formação política e intelectual. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e a luta por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Direitos e/ou povos e comunidades tradicionais: noções de classificação em disputa. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 27, p. 71-85, 2013.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. Quilombolas crianças: identidade, direitos e educação. In: CANCELA, Cristina Donza; MOUTINHO, Laura; SIMÕES, Júlio Assis (orgs.). **Raça, etnicidade, sexualidade e gênero**: uma perspectiva comparada. São Paulo: Terceiro Nome, 2015. p. 163-182.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020. (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas).

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 135-148.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significações. 2. ed. rev. e amp. Brasília: Ayô, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

SESC São Paulo. **Mironga: Axé e Dengo**, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/mironga/>

SHIRAISHI NETO, Joaquim (org.). **Direitos dos povos e das comunidades**

tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e luta política no quilombo de Conceição das Crioulas.** Curitiba: Appris, 2016.

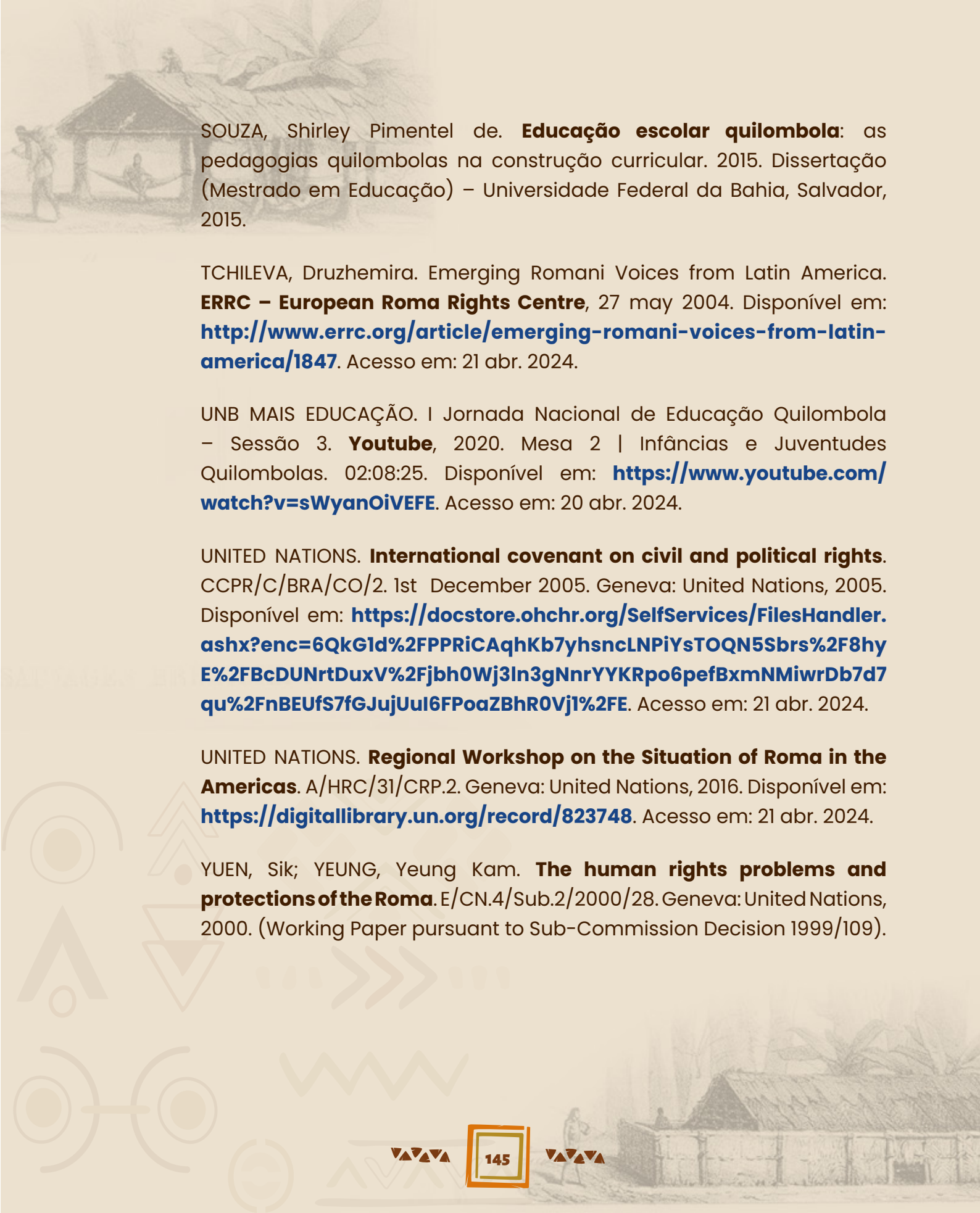
SILVA, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e a luta por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SORIA, Ana Paula Castello Branco. **Entre a dor de se “cigano” e o orgulho de ser romã: Aproximação da literatura romani e a auto-representação dos romã em duas obras de Jorge Nedich.** Dissertação (Mestrado). Brasília: Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2008. Disponível em: <http://www.amsk.org.br/estudosepesquisa.html>

SOUSA, Daniele Conceição Sarmento de. **Um mergulho nos rios do esquecimento:** invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmento de. Re-existências malungas: agência sociopolítica de mulheres quilombolas no Marajó. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 7, n. 18, p. 15-30, 2022.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmento de; SOUZA, José; SOUZA, Bárbara; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (orgs.). **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e a luta por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.



SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TCHILEVA, Druzhemira. Emerging Romani Voices from Latin America. **ERRC – European Roma Rights Centre**, 27 may 2004. Disponível em: <http://www.errc.org/article/emerging-romani-voices-from-latin-america/1847>. Acesso em: 21 abr. 2024.

UNB MAIS EDUCAÇÃO. I Jornada Nacional de Educação Quilombola – Sessão 3. **Youtube**, 2020. Mesa 2 | Infâncias e Juventudes Quilombolas. 02:08:25. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWyanOiVEFE>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNITED NATIONS. **International covenant on civil and political rights**. CCPR/C/BRA/CO/2. 1st December 2005. Geneva: United Nations, 2005. Disponível em: <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrICAqhKb7yhsnclNPIYsTOQN5Sbrs%2F8hyE%2FBcDUNrtDuxV%2Fjbh0Wj3ln3gNnrYYKRpo6pefBxmNmiwrDb7d7qu%2FnBEUfS7fGJujUul6FPoaZBhR0Vj1%2FE>. Acesso em: 21 abr. 2024.

UNITED NATIONS. **Regional Workshop on the Situation of Roma in the Americas**. A/HRC/31/CRP.2. Geneva: United Nations, 2016. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/823748>. Acesso em: 21 abr. 2024.

YUEN, Sik; YEUNG, Yeung Kam. **The human rights problems and protections of the Roma**. E/CN.4/Sub.2/2000/28. Geneva: United Nations, 2000. (Working Paper pursuant to Sub-Commission Decision 1999/109).





POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
ÍNDIGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

UNIDADE 4

**A universalidade dos direitos e as diversidades:
Fundamentos jurídicos dos direitos
e das políticas públicas**



Iniciando o assunto

Abordando um tema fundamental, esta unidade se dedica a explorar a universalidade dos direitos das crianças e dos adolescentes, com um olhar especial para a inclusão de comunidades culturalmente diversas na formulação destes direitos globais. Por meio da análise das soberanias nacionais e dos diversos mecanismos de participação, dividimos o curso em duas partes principais. Nosso objetivo é inspirar você a reflexões profundas sobre a importância desses mecanismos e sobre a implementação cuidadosa e respeitosa das leis de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Na Parte I, vamos explorar uma ampla gama de instrumentos internacionais e nacionais dedicados à proteção e ao cuidado dos direitos de crianças, adolescentes e jovens indígenas. Apresentaremos um mapa detalhado desses recursos, destacando como eles podem ser aplicados para defender e promover os direitos desses jovens em diferentes contextos.

Na Parte II, mergulharemos em discussões profundas com autores indígenas e não indígenas sobre as adversidades enfrentadas pelas crianças dos povos originários, incluindo violência e violação de direitos. Nosso foco será analisar indicadores e marcadores de vulnerabilidade que essas crianças enfrentam, tanto em suas comunidades tradicionais quanto em ambientes urbanos, sempre considerando o contexto da legislação vigente e das políticas públicas.





PARTE 1

A universalidade
dos direitos e
sua aplicação
contextualizada





A universalidade dos direitos e sua aplicação contextualizada

O século XX foi especialmente marcado por um processo de construção da particularidade de crianças e adolescentes nas sociedades ocidentais e da sua ascensão à categoria de “sujeitos de direitos”. O processo foi longo e culminou na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, o instrumento internacional mais ratificado do mundo (exceto pelos Estados Unidos, todos os países do mundo a ratificaram). O intento de ser universal, para toda e cada uma das crianças, está circunscrita aos diversos artigos que afirmam sua aplicabilidade às crianças sem distinção étnico-cultural, de credo e raça (Rosemberg; Mariano, 2010).

Interconectadas e precedentes, as diversas sociedades, com predominância das ocidentais, construíram a possibilidade de se contar com direitos humanos universais, constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Do final do século XX para as duas primeiras décadas do século XXI, ao lado de uma intensa crítica sobre as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram sendo construídas outras possibilidades de assegurar a proteção tanto dos povos indígenas, de modo geral, quanto também das crianças indígenas em processo de reconhecimento de suas especificidades vis-à-vis as crianças e os adolescentes de outros segmentos.



Soberanias distintas: a resistência dos povos originários à hegemonia etnocêntrica ocidental

O termo soberania pode ser definido no seu sentido amplo como uma autoridade superior constituída que não pode ser restringida por nenhum outro poder. O Estado soberano brasileiro é composto pelos três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – estruturados dentro de um sistema de autorregulagem denominado de “freios e contrapesos”, centrado no presidencialismo, no qual o presidente da República incorpora um papel central no comando do poder, destinado a assegurar a soberania do país. Elemento importante na definição da soberania do Brasil é o seu território: “a soberania do Brasil estende-se ao mar territorial, ao espaço aéreo sobrejacente, bem como ao seu leito e subsolo” (Lei nº 8.617/1993) (Brasil, 1993, art. 2º).

Essa forma de conceber a soberania e de exercitá-la é, em grande medida, uma construção ocidental, a qual teve suas bases assentadas no colonialismo, que se impôs por intermédio de um processo de dominação e que se mantém por meio de, nas palavras de Ailton Krenak, no Episódio 1 – As guerras da conquista, do documentário “As guerras do Brasil.doc”, de um “estado de guerra permanente” contra os povos originários, chamados de indígenas (NordestHi Concursos, 2023).

SAÍDA MAIS


Você pode assistir ao documentário “As guerras do Brasil.doc” no link: https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU (NordestHi Concursos, 2023).



“Onde é hoje o Brasil habitavam mais de mil povos que falavam diferentes línguas e tinham diferentes culturas”, como assinala as aspas do mencionado documentário (NordestHi Concursos, 2023). A estimativa era de que, nesta região, viviam entre 8 e 40 milhões de pessoas, com estruturas societárias muito diferenciadas, que variavam entre os grupos encontrados pelos portugueses na costa do Brasil e outros que possuíam estruturas complexas, com exércitos, sacerdotes, e mesmo uma arquitetura mais “urbanizada”, com canalização de água e agrupamentos residenciais. Esses povos possuíam internamente seus sistemas de parentesco, formas de tomada de decisão e modos de subsistência baseados no domínio de um território.

As disputas pelo domínio e pela manutenção desses territórios também eram motivos de “guerras” entre diversos povos indígenas. Um sistema de “emprestar e tomar emprestado”, na expressão utilizada pela antropóloga Ruth Benedict; traços culturais e funcionamento em rede estabeleciam um sistema informal de comunicação entre esses diversos povos (Benedict, 2013).





Supõe-se que os indígenas acostumados com a convivência interna intergrupais e com o intercâmbio com outras culturas que viviam na região tiveram a expectativa frustrada de que os portugueses que chegaram ao Brasil fossem também pertencentes a uma formação étnico-cultural diferenciada, com a qual os grupos indígenas poderiam interagir e trocar. Contudo, o “descobrimento” foi, nas palavras de Ailton Krenak (2019), um ato de “invasão”.

Segundo o autor indígena, a “invenção do Brasil” foi um ato de invasão sucessiva por europeus: primeiro pelos portugueses, e, em seguida, pelos holandeses e franceses. O que poderia ter se tornando um ato salutar de troca cultural, no início, nos primeiros anos de chegada dos portugueses, tornou-se um processo perverso de imposição da soberania portuguesa/europeia sobre a de centenas de povos originários.

Culturas de entre 2 e 4 mil anos, como as dos Guarani, foram praticamente extirpadas para a implantação e a sustentação de um sistema de produção baseado na escravidão. Os portugueses manipularam mesmo as guerras “ritualísticas” entre os povos indígenas, espalharam suas enfermidades em processo interpretado por Krenak (2019) como o de uma verdadeira “guerra biológica”.

Por meio de uma estratégia típicas do genocídio, estima-se que, em um século de dominação, morreram 80 milhões de pessoas pertencentes aos povos originários. Processo este que o antropólogo Carlos Fausto denominou de “holocausto indígena”, em depoimento para o documentário já mencionado (NordestHi Concursos, 2023).



Quando os grupos indígenas de Pindorama perceberam o que foi denominado por Sônia Guajajara de “roubo de consciência” (NordestHi Concursos, 2023), começaram as resistências, por meio de emboscadas, dos ataques aos núcleos portugueses. Enfim, resistência que, para enfrentar o estado permanente de guerra, tem que ser também permanente.

Os interesses etnocêntricos de “brancos” continuam na “manipulação” da legislação nacional que regula a demarcação das terras indígenas e nas invasões constantes de garimpeiros, madeireiros e ruralistas. A imposição da soberania “branca”, “ocidental” sobre as soberanias das centenas de povos indígenas por intermédio da estrutura do estado moderno de herança colonialista, associada aos interesses capitalistas, mantém-se ao longo dos séculos. Mas as resistências indígenas continuam gerando uma tensão criativa na sociedade brasileira para que estas populações não sejam invisibilizadas, e os seus direitos, duramente conquistados, sejam respeitados.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>





As potencialidades e os limites da proteção universal dos direitos humanos



As tentativas de construir uma base de proteção universal aos direitos de todo e cada um dos seres humanos só foi possível na história moderna em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Parece-nos acertado conceber os direitos humanos como um resultado da sensibilidade, da solidariedade e da mobilização social longa e ampla. Tratamento cruel aos negros escravizados, perversidade contra as mulheres na fábrica de tecelagem em Chicago, Estados Unidos, crueldade e castigos imoderados dentro de casa, como os perpetrados contra a menina Mary Ellen, massacre contra os judeus, genocídio contra indígenas e extermínio de adolescentes e jovens negros no Brasil contemporâneo sempre geraram revoltas nas consciências de pessoas que se mobilizaram para buscar formas de proteger as pessoas contra a violação da sua dignidade humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi “inscrita” em 30 artigos, cada um deles contemplando um direito fundamental. No seu primeiro artigo, a Declaração marca um tempo em que a humanidade já encontrara ferramentas conceituais para superar as apartações anteriores geradas entre grupos indígenas – se tinham ou não alma, se pertenciam ou não à civilização – e a civilização branca: **“Artigo 1 – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”** (Nações Unidas, 1948, grifos nossos).



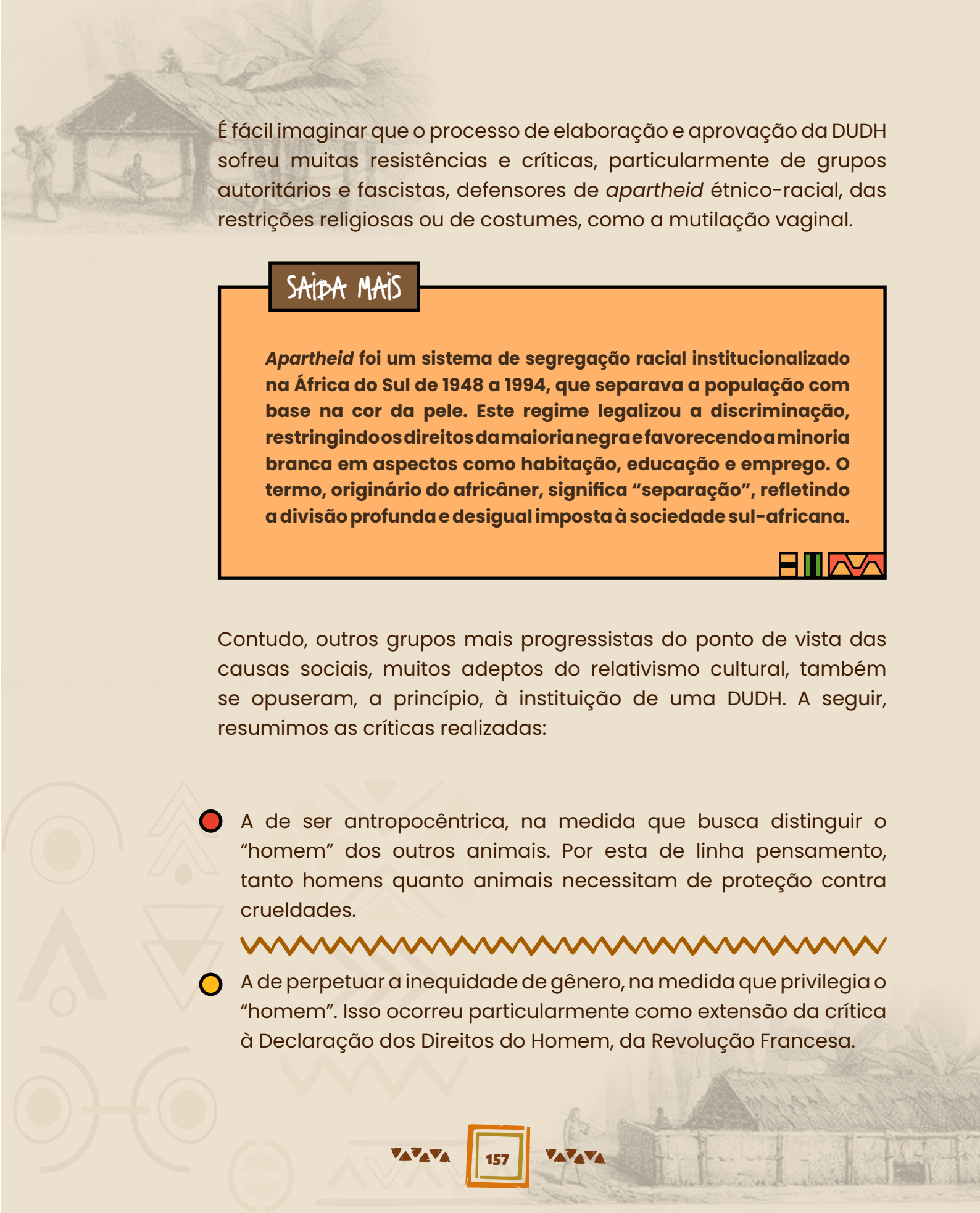
Araújo e Aquino (2001, p. 26-27) agrupam esses direitos constantes da DUDH em quatro categorias:

1 Os direitos humanos fundamentais (Artigos 1 a 3), os quais são os alicerces para todos os outros direitos constantes na DUDH. São estes: o direito à liberdade e à igualdade, à não discriminação e à vida.

2 Os direitos civis e políticos (Artigos 4 a 15), os quais estabelecem direitos e proteção aos seres humanos nas esferas individuais e políticas, que correspondem ao direito à não escravidão ou servidão, à não violência, à cidadania, às proteção e reparação legais, à não ingerência na liberdade, à defesa, à presunção de inocência, à privacidade e à honra, à liberdade de locomoção e de residência, ao asilo e à nacionalidade.

3 Os direitos econômicos, sociais e culturais (Artigos 16 a 27), os quais asseguram proteção mínima e universal a todos os seres humanos nos campos econômico, social e cultural. São estes: o direito à livre união, à propriedade, à liberdade de pensamento e crença, de opinião e expressão, de reunião e associação, de participação no governo, à segurança social, ao trabalho, ao descanso e lazer, à educação e à participação cultural.

2 Os mecanismos de manutenção de direitos (Artigos 28 a 30), os quais asseguram a todos os seres humanos o direito de ter direitos e ter seus direitos protegidos. São estes: o direito à realização dos direitos, à limitação dos direitos e à proteção dos direitos.



É fácil imaginar que o processo de elaboração e aprovação da DUDH sofreu muitas resistências e críticas, particularmente de grupos autoritários e fascistas, defensores de *apartheid* étnico-racial, das restrições religiosas ou de costumes, como a mutilação vaginal.

SAIBA MAIS

***Apartheid* foi um sistema de segregação racial institucionalizado na África do Sul de 1948 a 1994, que separava a população com base na cor da pele. Este regime legalizou a discriminação, restringindo os direitos da maioria negra e favorecendo a minoria branca em aspectos como habitação, educação e emprego. O termo, originário do africâner, significa “separação”, refletindo a divisão profunda e desigual imposta à sociedade sul-africana.**

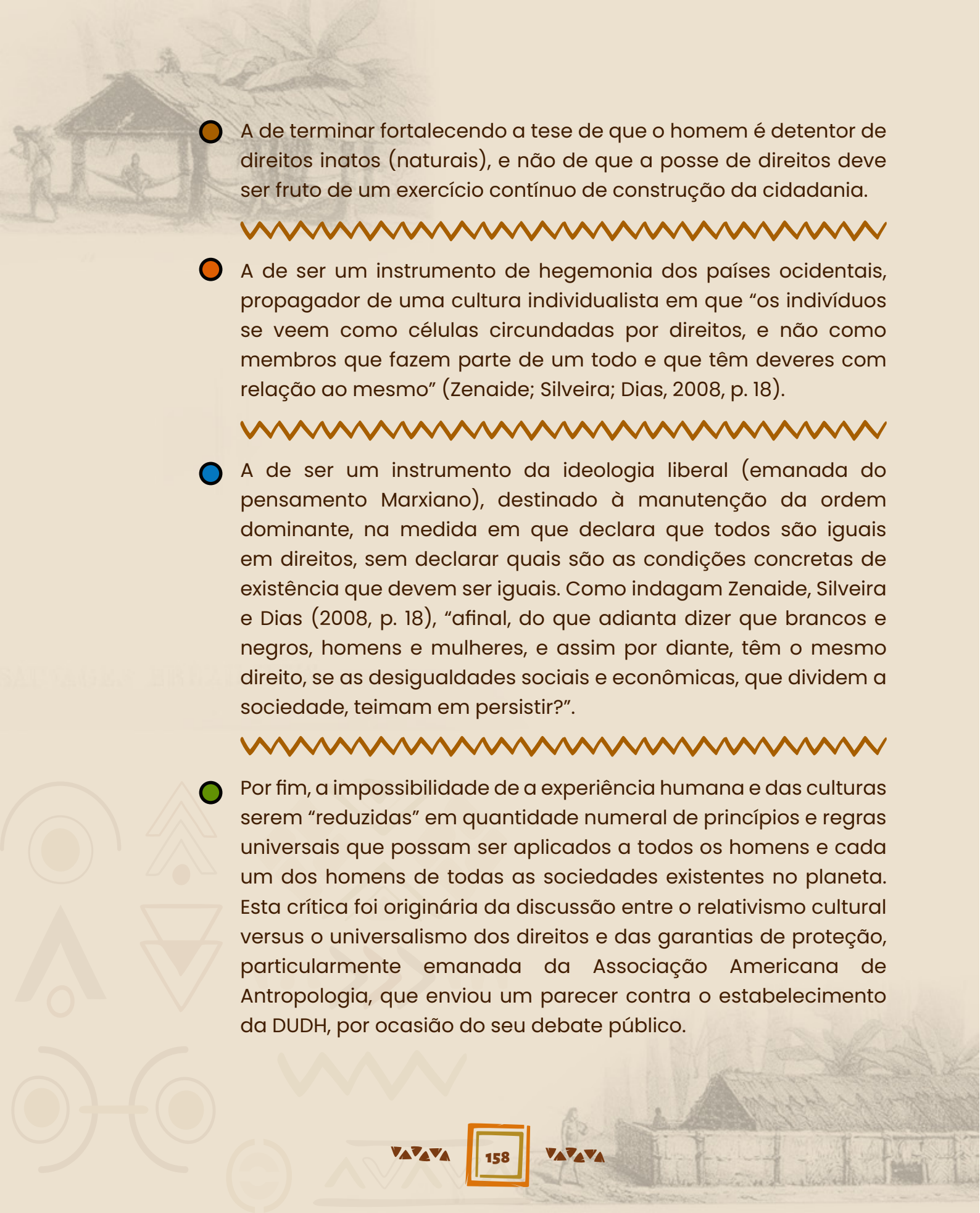


Contudo, outros grupos mais progressistas do ponto de vista das causas sociais, muitos adeptos do relativismo cultural, também se opuseram, a princípio, à instituição de uma DUDH. A seguir, resumimos as críticas realizadas:

- A de ser antropocêntrica, na medida que busca distinguir o “homem” dos outros animais. Por esta de linha pensamento, tanto homens quanto animais necessitam de proteção contra crueldades.



- A de perpetuar a inequidade de gênero, na medida que privilegia o “homem”. Isso ocorreu particularmente como extensão da crítica à Declaração dos Direitos do Homem, da Revolução Francesa.

- 
- A de terminar fortalecendo a tese de que o homem é detentor de direitos inatos (naturais), e não de que a posse de direitos deve ser fruto de um exercício contínuo de construção da cidadania.



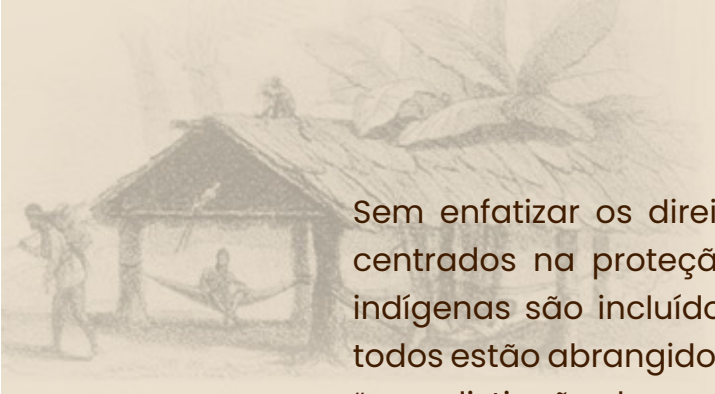
- A de ser um instrumento de hegemonia dos países ocidentais, propagador de uma cultura individualista em que “os indivíduos se veem como células circundadas por direitos, e não como membros que fazem parte de um todo e que têm deveres com relação ao mesmo” (Zenaide; Silveira; Dias, 2008, p. 18).



- A de ser um instrumento da ideologia liberal (emanada do pensamento Marxiano), destinado à manutenção da ordem dominante, na medida em que declara que todos são iguais em direitos, sem declarar quais são as condições concretas de existência que devem ser iguais. Como indagam Zenaide, Silveira e Dias (2008, p. 18), “afinal, do que adianta dizer que brancos e negros, homens e mulheres, e assim por diante, têm o mesmo direito, se as desigualdades sociais e econômicas, que dividem a sociedade, teimam em persistir?”.



- Por fim, a impossibilidade de a experiência humana e das culturas serem “reduzidas” em quantidade numeral de princípios e regras universais que possam ser aplicados a todos os homens e cada um dos homens de todas as sociedades existentes no planeta. Esta crítica foi originária da discussão entre o relativismo cultural versus o universalismo dos direitos e das garantias de proteção, particularmente emanada da Associação Americana de Antropologia, que enviou um parecer contra o estabelecimento da DUDH, por ocasião do seu debate público.



Sem enfatizar os direitos humanos das populações originárias e centrados na proteção das sociedades individualista, os grupos indígenas são incluídos na declaração da não excepcionalidade: todos estão abrangidos na proteção universal dos direitos humanos “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”, conforme consta na DUDH. Também podem encontrar proteção nos artigos que tratam dos direitos políticos e econômicos, como fazer parte do Governo e ter sua “propriedade” respeitada.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>





Os avanços na proteção universal dos direitos dos povos indígenas

O advento da DUDH, por si, não é suficiente para cessar a violação dos direitos humanos no mundo. Os povos indígenas, particularmente, são alvos de constantes violações aos seus direitos humanos. A especificidade dos povos indígenas ganha gradualmente instrumentos e mecanismos de proteção nas normativas internacionais e na legislação nacional.

No contexto nacional, embora o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) tenha sido elaborado para regular as relações do Estado e da sociedade civil com os povos indígenas e supostamente proteger os direitos humanos dessas populações, ao reproduzir a concepção dos povos indígenas como apenas “relativamente capazes”, que estava presente no Código Civil Brasileiro de 1916, contribuiu para mantê-los como seres tutelados pelo Estado brasileiro (Brasil, 1973).

A Constituição brasileira de 1988 instituiu uma nova concepção e tratamento aos povos indígenas: o reconhecimento da sua identidade cultural própria e diferenciada, o direito de permanecerem como indígenas e terem usufruto das terras e de seus territórios (Brasil, 1988). Esta nova visão demandou uma revisão completa no Estatuto do Índio vigente. Contudo, encontra-se parado no Congresso Nacional, desde 1994, o Estatuto das Sociedades Indígenas, que foi aprovado pela Câmara de Deputados Federal. Os motivos para esse emperramento são as divergências em relação à soberania das populações indígenas, incluindo questões relativas à demarcação das suas terras.



SAIBA MAIS

Sobre o projeto de lei que tramita no Congresso Nacional sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas, o link a seguir permite o acesso a proposta original protocolada em 1991.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1685910&filename=PL%202057/1991 (Brasil, 1991).



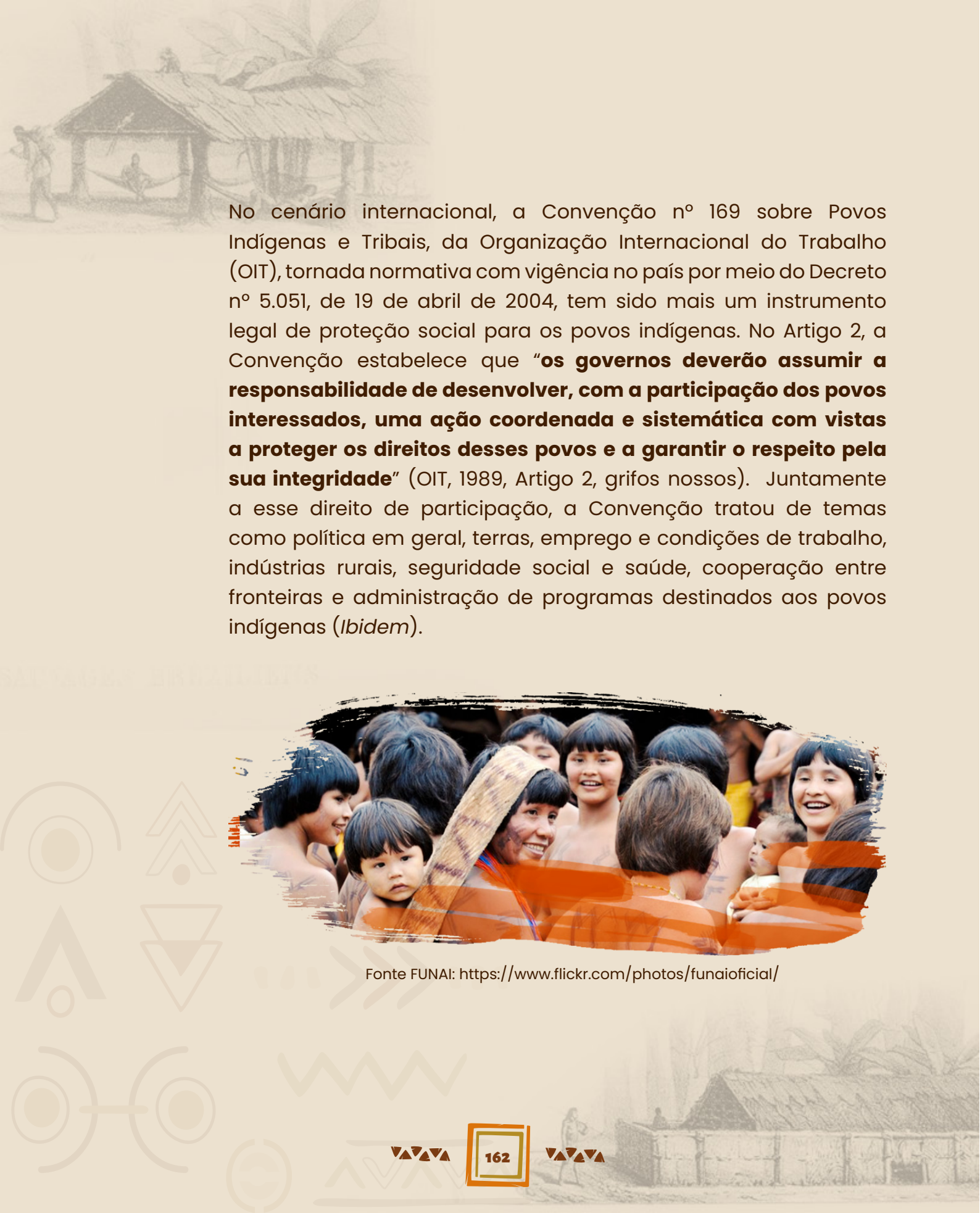
Em processo dinâmico de proteção social dos povos indígenas, a proteção das pessoas contra a discriminação étnico-racial ganhou mais um instrumento legal: em 2010, o Governo brasileiro instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, o qual alterou leis anteriores de proteção das pessoas contra a discriminação étnico-racial (Lei nº 12.288/2010) (Brasil, 2010).

Seu objetivo é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, art. 1º, caput). O Estatuto considera discriminação racial ou étnico-racial:



[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, 2010, art. 1º, inciso I).






No cenário internacional, a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), tornada normativa com vigência no país por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, tem sido mais um instrumento legal de proteção social para os povos indígenas. No Artigo 2, a Convenção estabelece que **“os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade”** (OIT, 1989, Artigo 2, grifos nossos). Juntamente a esse direito de participação, a Convenção tratou de temas como política em geral, terras, emprego e condições de trabalho, indústrias rurais, seguridade social e saúde, cooperação entre fronteiras e administração de programas destinados aos povos indígenas (*Ibidem*).



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



Por meio da Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, os indígenas conquistaram o “direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Nações Unidas, 2008, Artigo 1).

Em 2016, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a qual reforça a garantia dos direitos humanos aos indígenas das Américas (OEA, 2016).

Foi necessário chegarmos ao século XXI para que uma proteção legal universal dos direitos humanos dos povos indígenas fosse conquistada, respeitando suas especificidades.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



As oportunidades e os instrumentos para proteção de crianças e adolescentes indígenas

Na seção anterior, discutimos os avanços significativos nas normativas que visam à proteção universal dos direitos humanos, com um enfoque especial nos povos indígenas. Uma questão que surge é se, dentro desses marcos de proteção, as crianças indígenas foram contempladas com especificidades que reconhecem suas necessidades e identidades.

Historicamente, levou séculos até que as sociedades ocidentais começassem a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direito, com necessidades e proteções específicas. Essa evolução nos faz questionar se os instrumentos de proteção universais atuais refletem um entendimento similar em relação às crianças indígenas, garantindo-lhes direitos que considerem suas culturas e realidades específicas.

Nas sociedades ocidentais, as crianças eram valorizadas pelo fato de que se tornariam adultas no processo de desenvolvimento. A particularização da infância foi um processo de longa duração, o qual, segundo Philippe Ariès (2012), teve início nos séculos XII e XIII e foi ficando mais nítido nos séculos XVIII e XIX. Do ponto de vista da conquista de direitos, as crianças e os adolescentes foram contemplados com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança demonstra uma preocupação com a proteção universal indistinta a todas as crianças e adolescentes, mas ainda assim

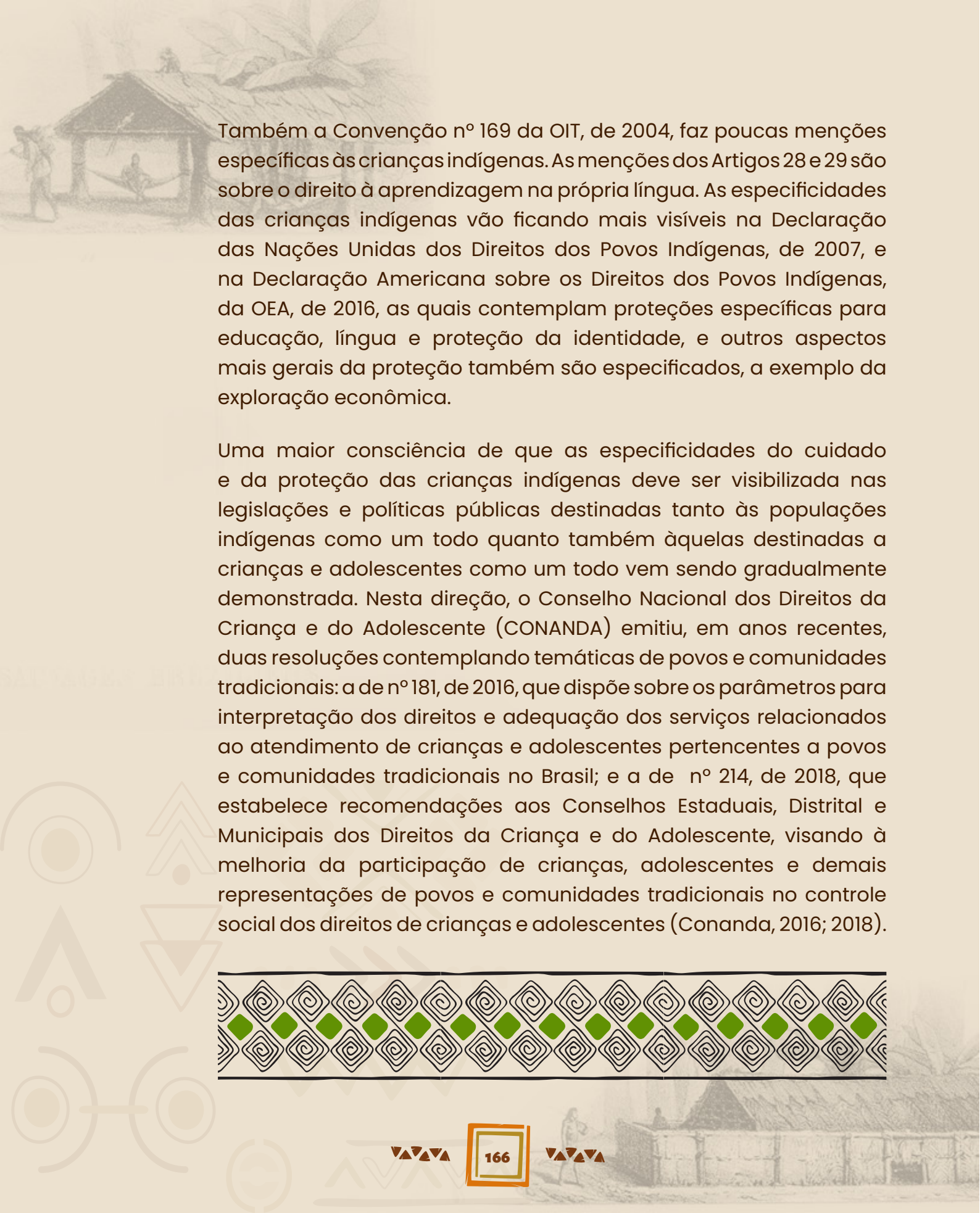


expressa uma preocupação com as crianças indígenas no seu Artigo 17, chamando a atenção para, nos processos de comunicação, considerar as necessidades linguísticas das crianças indígenas; e, no Artigo 30, para que as crianças de minorias étnicas tenham o direito de ter a sua “própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma” (Santos, 2020).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) representa a expressão máxima dos direitos humanos de crianças e adolescentes no país. Esta legislação, preocupada com a universalização dos direitos das crianças e dos adolescentes e com a inclusão de uma grande camada da população pobre “menorizada”, se vinculou com as declarações de que a lei se aplicava a todos sem distinção. As referências mais específicas às crianças indígenas nas primeiras versões do ECA foram poucas, voltada a garantia da educação indígena. Contudo, depois de 2010, a legislação ordinária começou a introduzir as especificidades das crianças e dos adolescentes indígenas, a exemplo da Lei nº 12.010/2009, denominada Lei da Convivência Familiar e Adoção, que inseriu no ECA uma garantia de procedimento diferenciado para a colocação de crianças indígenas e quilombolas em família substituta (Brasil, 2009, art. 28, § 6º).



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



Também a Convenção nº 169 da OIT, de 2004, faz poucas menções específicas às crianças indígenas. As menções dos Artigos 28 e 29 são sobre o direito à aprendizagem na própria língua. As especificidades das crianças indígenas vão ficando mais visíveis na Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, e na Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da OEA, de 2016, as quais contemplam proteções específicas para educação, língua e proteção da identidade, e outros aspectos mais gerais da proteção também são especificados, a exemplo da exploração econômica.

Uma maior consciência de que as especificidades do cuidado e da proteção das crianças indígenas deve ser visibilizada nas legislações e políticas públicas destinadas tanto às populações indígenas como um todo quanto também àquelas destinadas a crianças e adolescentes como um todo vem sendo gradualmente demonstrada. Nesta direção, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) emitiu, em anos recentes, duas resoluções contemplando temáticas de povos e comunidades tradicionais: a de nº 181, de 2016, que dispõe sobre os parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais no Brasil; e a de nº 214, de 2018, que estabelece recomendações aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, visando à melhoria da participação de crianças, adolescentes e demais representações de povos e comunidades tradicionais no controle social dos direitos de crianças e adolescentes (Conanda, 2016; 2018).





Os caminhos e a utilização desses instrumentos de proteção a crianças, adolescentes e jovens indígenas na prática cotidiana

A existência de tensões entre algumas tradições indígenas e os direitos humanos é um fato notório. Mas será que o caminho é eliminar estas tensões, o que significaria quase que infalivelmente a imposição de uma cultura sobre a outra? Existiriam formas de utilizar essas ferramentas tornadas universais, de maneira formal, para proteger as crianças, os adolescentes e os jovens indígenas, sem as premissas individualistas ocidentais da DUDH?



Fonte: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/galeria/Aldeia-Velha_225.jpg

Diversos autores e ativistas dos direitos vêm buscando interpretações legais que procuram identificar as possibilidades de reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural que não eliminam as tensões existentes, mas estabelecem uma relação mais democrática e dialógica entre as diversas culturas (Piovesan, 2013; Oliveira, 2014).



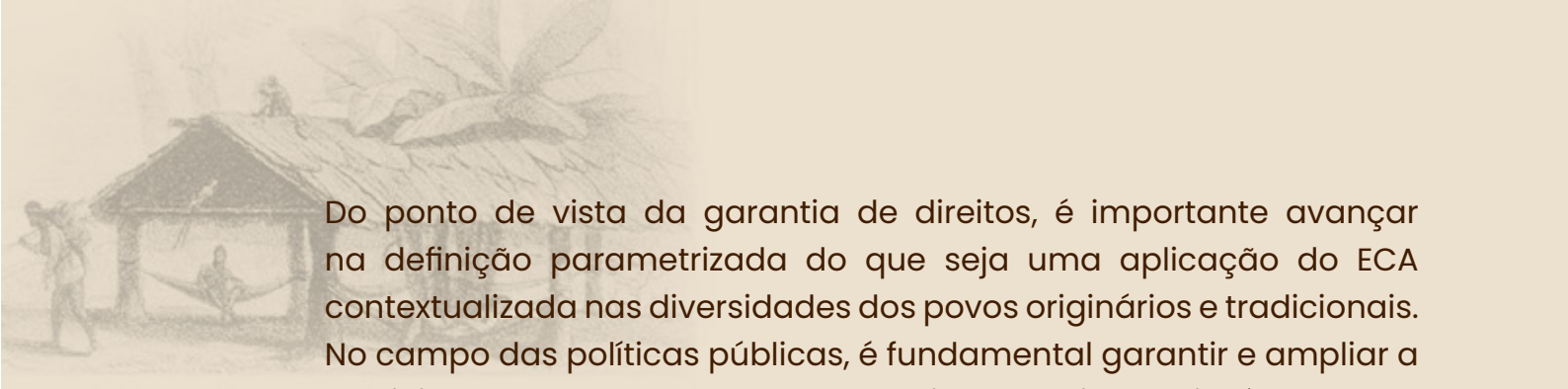


Boaventura de Souza Santos (1997; 2003) advoga em favor de uma consciência da “incompletude de cada cultura” e da importância do diálogo intercultural para construção de uma política progressista de direitos humanos, a qual não desconsidera a legitimidade do direito local. Piovesan (2009; 2013) defende um processo de construção do direito distinto, que não anula nenhuma das doutrinas e que, ao mesmo tempo, não aceita uma ou outra em sua totalidade. Nesta sua lógica, respeitar a diversidade cultural significa, em última instância, reconhecer a imprescindibilidade de participação das distintas culturas no processo de construção do direito, incluindo os direitos das crianças e suas aplicações.

Nessa direção, a afirmação de um universalismo plural implica a negação do universalismo baseado em falsas premissas e o respeito ao direito costumeiro dos povos indígenas para que não haja a imposição da cultura dominante na sociedade a tais povos. Uma universalidade que acomoda a pluralidade inerente aos contextos locais (Calixto; Carvalho, 2019).

Esse respeito à autonomia das culturas indígenas, à sua diversidade e à sua pluralidade implica o enfrentamento da democracia liberal e neoliberal rumo ao que Chantal Mouffe denominou de democracia radical ou pluralista, centrada no pluralismo jurídico-constitucional e na plurinacionalidade (Fortes; Aquino, 2018).





Do ponto de vista da garantia de direitos, é importante avançar na definição parametrizada do que seja uma aplicação do ECA contextualizada nas diversidades dos povos originários e tradicionais. No campo das políticas públicas, é fundamental garantir e ampliar a participação de representantes de crianças e jovens indígenas nos processos de formulação, monitoramento e avaliação de políticas destinadas ao segmento infanto-juvenil, assim como de suas organizações sociais e lideranças.

É importante que a prevenção e o enfrentamento às violações de direitos e violências sejam matizados e pluralizados pelo significado de “proteção e cuidado” de crianças, adolescentes e jovens dos povos indígenas; que os conselhos tutelares sejam capacitados para uma sensibilidade da diversidade cultural; que a escuta dessas crianças vítimas de violência, o fluxo de encaminhamentos dos casos, os serviços oferecidos, o depoimento especial e todas as formas de acesso ao sistema de justiça seja amigável e sensível às especificidades culturais dos diversos povos originários e tradicionais. Isto vai implicar, necessariamente, novas formas e mecanismos de arbitragem de conflitos que considerem as soberanias distintas e rejeitem as formas clássicas de imposição da soberania eurocolonial cêntrica constitutiva da matriz jurídico-normativa e política.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



PARTE 2

Análise dos indicadores de violência e violações de direitos das infâncias indígenas para subsidiar as ações de enfrentamento do Sistema de Garantia de Direitos





Análise dos indicadores de violência e violações de direitos das infâncias indígenas para subsidiar as ações de enfrentamento do Sistema de Garantia de Direitos



Nesta parte você poderá debater questões ligadas ao enfrentamento das violências e violações de direitos às quais estão submetidas as crianças indígenas, entendendo que esta é uma questão de responsabilidade do Estado, da sociedade e dos povos originários.

Procura-se fazer um diálogo sobre a violência e a violação de direitos, entendendo que estes fenômenos são determinados por causas multifatoriais e não podem ser compreendidos apenas como resultantes da desigualdade social e da pobreza, mas também da diversidade social, das questões étnico-raciais e dos direitos humanos.

Também se analisa os indicadores/marcadores sociais de vulnerabilidades e violências cometidas contra as crianças e os adolescentes indígenas, por meio de dados oficiais, dados fornecidos pelos movimentos indígenas e de documentos acadêmicos.

Finalmente, a presente parte discute os desafios do recente reconhecimento dos direitos das infâncias indígenas, no âmbito da legislação e da sua aplicabilidade, no contexto das políticas públicas e do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD).



Proteção de crianças e adolescentes indígenas em situação de violência e violações

Para iniciarmos nossa discussão sobre violência e violações de direitos das crianças indígenas, traremos algumas definições que nos ajudam a analisar os indicadores dos quais trataremos neste estudo.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como:



o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação, e produz impactos sobre a saúde e o bem-estar (Krug *et al.*, 2002, p. 5).

O art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

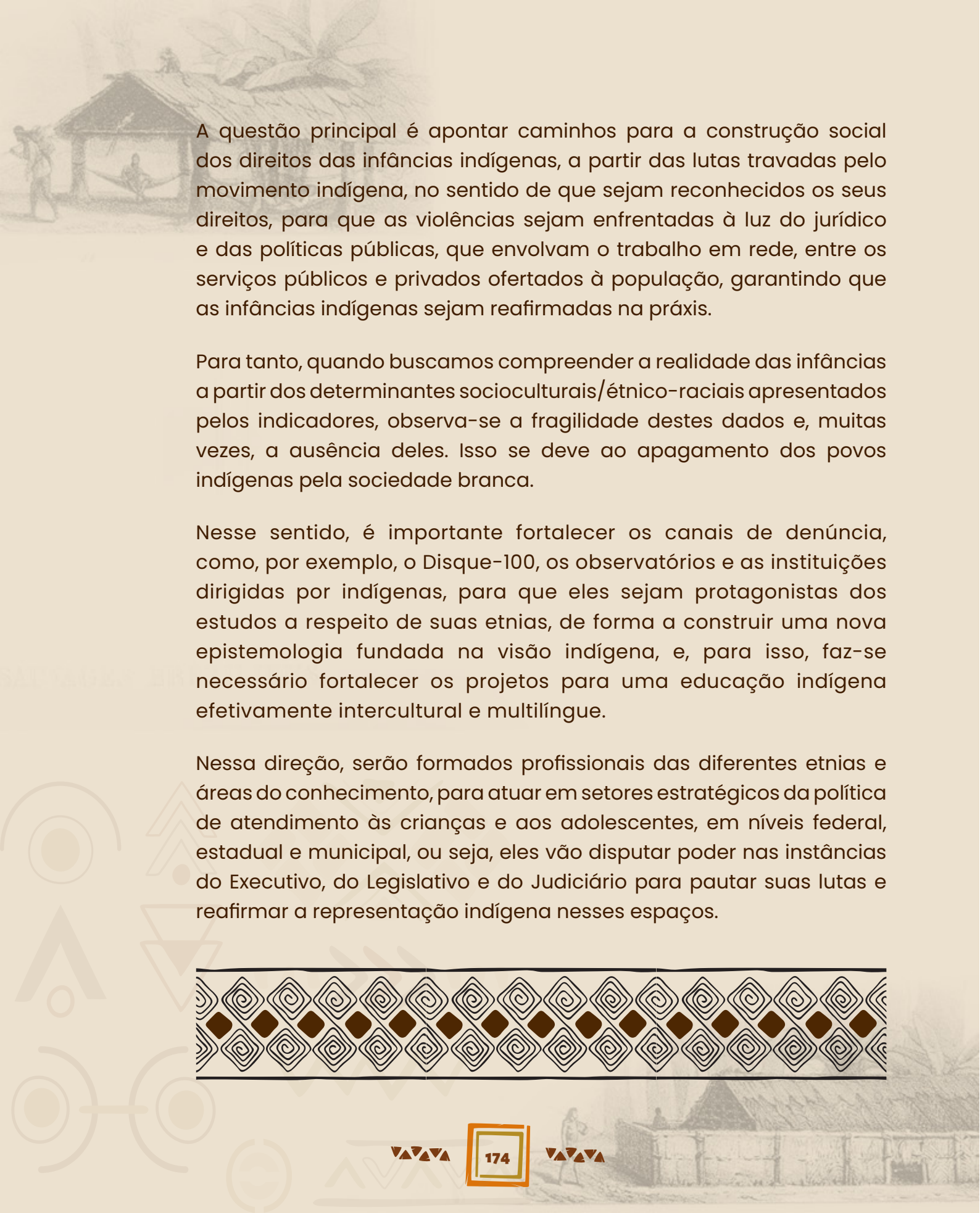


Conforme o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, os tipos de violação denunciados incluem violência física, psicológica, crimes contra a vida, agressões que violam a honra, agressões que violam o direito à liberdade civil e política e violações gerais.

São exemplos clássicos de violação dos direitos humanos: o trabalho escravo; a tortura; as injustiças relacionadas à aplicação das leis de forma injusta; e a falta de liberdade de expressão.

A violência é produzida e determinada por fatores individuais, relacionais e contextuais, que impedem o reconhecimento do outro. Assim, trabalhar com famílias, crianças e adolescentes indígenas em situação de violência e/ou violação de direitos, nos estados e municípios, exige dos profissionais a compreensão deste fenômeno social, de seus conceitos e da forma como se manifestam na sociedade, nos territórios e na vida dos povos originários.

Considerar a dimensão territorial torna-se muito importante para compreender as relações sociais e os conflitos gerados pela luta por demarcação de terras, pela grilagem, pela ação do agronegócio e por outras formas violentas de exploração das riquezas que ali se estabelecem, tendo os povos originários como objeto de extermínio, para abrir caminhos para o mercado ilegal (do boi, da pesca ilegal, das drogas etc.), ou seja, a ação de organizações criminosas, que fazem dos povos indígenas e das suas infâncias o seu alvo prioritário para afirmar a política de genocídio, de exploração sexual, entre outras violências.



A questão principal é apontar caminhos para a construção social dos direitos das infâncias indígenas, a partir das lutas travadas pelo movimento indígena, no sentido de que sejam reconhecidos os seus direitos, para que as violências sejam enfrentadas à luz do jurídico e das políticas públicas, que envolvam o trabalho em rede, entre os serviços públicos e privados ofertados à população, garantindo que as infâncias indígenas sejam reafirmadas na práxis.

Para tanto, quando buscamos compreender a realidade das infâncias a partir dos determinantes socioculturais/étnico-raciais apresentados pelos indicadores, observa-se a fragilidade destes dados e, muitas vezes, a ausência deles. Isso se deve ao apagamento dos povos indígenas pela sociedade branca.

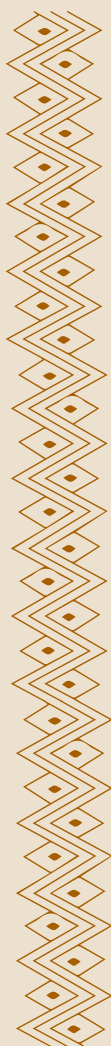
Nesse sentido, é importante fortalecer os canais de denúncia, como, por exemplo, o Disque-100, os observatórios e as instituições dirigidas por indígenas, para que eles sejam protagonistas dos estudos a respeito de suas etnias, de forma a construir uma nova epistemologia fundada na visão indígena, e, para isso, faz-se necessário fortalecer os projetos para uma educação indígena efetivamente intercultural e multilíngue.

Nessa direção, serão formados profissionais das diferentes etnias e áreas do conhecimento, para atuar em setores estratégicos da política de atendimento às crianças e aos adolescentes, em níveis federal, estadual e municipal, ou seja, eles vão disputar poder nas instâncias do Executivo, do Legislativo e do Judiciário para pautar suas lutas e reafirmar a representação indígena nesses espaços.





A visão de intelectuais indígenas sobre as violências contra os povos originários e suas infâncias



As violências contra os povos originários e suas infâncias são históricas e se devem ao fato de que o Brasil não foi descoberto, mas, sim, invadido pelos colonizadores com o propósito de explorar as riquezas naturais e a força do trabalho escravo dos povos originários, por meio de um regime de controle dos corpos indígenas pela força (o chicote e o extermínio) para fortalecer a acumulação de riquezas dos países centrais e transformar a natureza e os corpos indígenas, físicos ou simbólicos, em mercadoria.

Kopenawa, Albert e Perrone-Moisés (2015) explicam o sentido da mercadoria para o povo Yanomami em seu magnífico livro “A queda do céu”, no qual dedicaram o capítulo 19 (Paixão pela mercadoria), e diferenciam o que é a construção do processo de acumulação de mercadorias e bens para os não indígenas.

Há, nesse quesito, um contexto estruturante no qual os povos originários se colocam como parte da natureza. Para eles, não há nenhuma relação de superioridade ou qualquer nível de separatividade. Já os não originários estão apartados da natureza e demonstram interesse em explorá-la e transformá-la em mercadoria para gerar e produzir riquezas.





Nessa direção, a partir das denúncias contidas no Relatório Yanomami sob Ataque, lançado em abril de 2022 (HAY; SEDUUME, 2022), a força de relato das múltiplas violências sofridas pelos povos Yanomami nos convida a adentrar em um mundo no qual a vida deste povo não tem nenhuma proteção dos agentes do poder público e da sociedade. Eles sofrem com múltiplas violências em seu território.




Os [garimpeiros] dizem: “Essa moça aqui. Essa tua filha que está aqui, é muito bonita!”. Então, os Yanomami respondem: “É minha filha!”.

Quando falam assim, os garimpeiros apalpam as moças. Somente depois de apalpar é que dão um pouco de comida (HAY; SEDUUME, 2022, p. 85).




O Relatório destaca que o garimpo ilegal cresceu 46% em 2021, na Terra Yanomami, e mais da metade da população Yanomami (56%) é diretamente impactada pelo garimpo. O crescimento de casos de malária, nas regiões afetadas pelo garimpo, explodiu a partir de 2017. O número de comunidades afetadas diretamente pelo garimpo ilegal soma 273, abrangendo mais de 16 mil pessoas, ou seja, 56% da população total. Existem mais de 350 comunidades indígenas na Terra Yanomami, com uma população de aproximadamente 27 mil pessoas.






Ailton Krenak (2019), por sua vez, nos lembra sobre a importância de respeitar as formas de vida dos povos originários, que muitas vezes são convidados a participar do modelo econômico que irá exaurir a natureza:



O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais – sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros –, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza. O Watu, esse rio que sustentou a nossa vida às margens do rio Doce, entre Minas Gerais e o Espírito Santo, numa extensão de seiscentos quilômetros, está todo coberto por um material tóxico que desceu de uma barragem de contenção de resíduos, o que nos deixou órfãos e acompanhando o rio em coma. Faz um ano e meio que esse crime – que não pode ser chamado de acidente – atingiu as nossas vidas de maneira radical, nos colocando na real condição de um mundo que acabou (Krenak, 2019, p. 41).

Por isso, Ailton Krenak afirma que a “tragédia Yanomami mostra que clube da humanidade não é para todos”, ou seja, para o intelectual, “as múltiplas formas de violência que os povos originários enfrentam desde o início da colonização são uma prova de que o clube dos humanos com os mesmos direitos definitivamente não é para todos” (Krenak, 2019).



Os povos originários sofrem com uma profunda destruição, preconceito e racismo dos não originários, como demonstra a imensa literatura nesta área produzida por pensadores(as) indígenas – Cacique Raoni Metuktire (Povo Kayapó), Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Altaci Rubim, Daniel Munduruku, Joênia Wapichana, Sônia Guajajara (Araribóia), Werá Jequaka Mirim, o Kunumi Mc (Povo Guarani Mbya), entre tantos(as) outros(as).

Hoje há uma extensa literatura produzida pelos indígenas, e, por isso, a história deles está sendo contada de forma que mais se aproxima da realidade vivida pelos seus ancestrais. É um resgate histórico fundamental para recolocar a luta dos povos indígenas na agenda política do Brasil.

Assim, a população indígena enfrenta significativas disparidades em termos de bem-estar social quando comparada ao restante da população, situando-se em uma condição similar à da população negra (pretos e pardos) no Brasil. Esta comparação, no entanto, vai além das meras estatísticas. A exclusão enfrentada por pretos e pardos, assim como pelos indígenas, não se limita apenas aos números; ela se manifesta em uma realidade concreta de desigualdades e barreiras cotidianas, refletindo um cenário de marginalização que é tanto quantitativo quanto qualitativo.

Para melhor entender a situação dos povos originários, faz-se necessário contextualizar o processo da imensa desigualdade no Brasil e analisar a relação entre raça/etnia, geração e gênero, bem como se há equilíbrio na partilha dos bens materiais e imateriais produzidos em uma nação.



Indicadores de violências e violações de direitos de crianças e adolescentes indígenas



A população indígena residente no Brasil é de 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% da população total levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2023). A comparabilidade com o dado de população indígena de 2010 precisa de alguns cuidados metodológicos, e a variação de população entre os Censos não pode ser explicada exclusivamente pelo seu componente demográfico.

Com essas ressalvas, é importante salientar que, em 2010, o IBGE contou 896.917 pessoas indígenas, o que correspondia a 0,47% da população residente no país, denotando que a população indígena praticamente dobrou em 12 anos, com variação positiva de 88,82% (IBGE, 2012).

Os institutos de pesquisa como o IBGE, entre outros, devem monitorar, junto às lideranças indígenas, o número de crianças e adolescentes no território brasileiro, pois esses dados são importantes para viabilizar, de forma consciente, a inclusão étnico-racial dos curumins nas políticas públicas, de forma a garantir os seus direitos, incluindo educação, saúde e preservação de suas culturas. Além disso, eles fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas culturalmente adequadas às questões que afetam os povos originários.



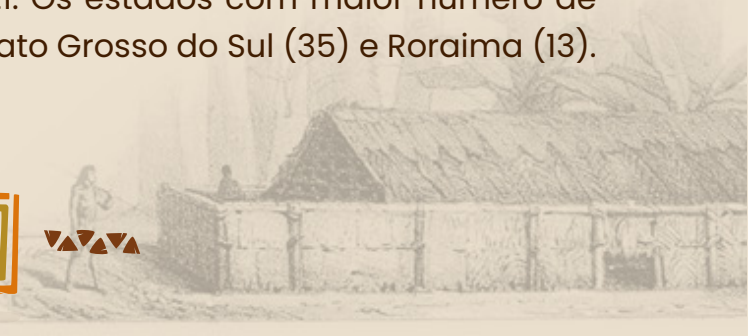



De acordo com o Censo do IBGE de 2010, as crianças representam 43% dos cerca de 735 mil indígenas do Brasil (IBGE, 2012). Debater a situação das crianças e dos jovens passa pela sociedade e pelos governos conhecerem tradições de um grupo estereotipado e muitas vezes invisível em suas necessidades, como diz a jovem Jaqueline Ciríaco, do povo Potiguara, na Paraíba:



Da mesma forma que a gente foi obrigado a aprender o que veio de fora para gente não ser engolido por essa tal globalização, as pessoas que buscam trabalhar pelos povos indígenas, o governo em geral, têm que aprender com a gente. E conselhos tutelares têm que saber da realidade dos povos indígenas, e não do povo indígena como estava sendo discutido até agora pouco ali, de você generalizar uma situação, o que acontece em um povo vai acontecer no outro igual, isso não é verdade.

De acordo com Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (CIMI, 2021), foram reveladas 744 mortes de crianças indígenas de 0 a 5 anos, em 2021. Os estados com maior quantidade de mortes nessa faixa etária foram Amazonas (178), Roraima (149) e Mato Grosso (106). Dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e de Secretarias Estaduais de Saúde registraram, também, ainda 148 suicídios de indígenas em 2021. Os estados com maior número de casos foram Amazonas (51), Mato Grosso do Sul (35) e Roraima (13).





Entre 2016 e 2020, 35 mil crianças e adolescentes até 19 anos foram mortas de forma violenta no Brasil, e de 2017 a 2020, 180 mil sofreram violência sexual (UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021).

De acordo com o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (CIMI, 2021), o ano de 2021 foi um dos mais violentos nos últimos nove anos. Os dados revelam múltiplas violências contra os povos indígenas, tais como: assassinatos (176); ameaças (39); abuso de poder (33); ameaça de morte (19); lesões corporais dolosas (21); racismo e discriminação étnico-cultural (21); homicídio culposo (20); violência sexual (14); tentativa de assassinato (12); mortalidade infantil (744); e suicídios (148).

As violências que afetam diretamente as crianças indígenas registram um quadro devastador do que vem acontecendo no Brasil.



2021: 744 mortes de crianças indígenas de 0 a 5 anos.

2020: 776 mortes de crianças indígenas.

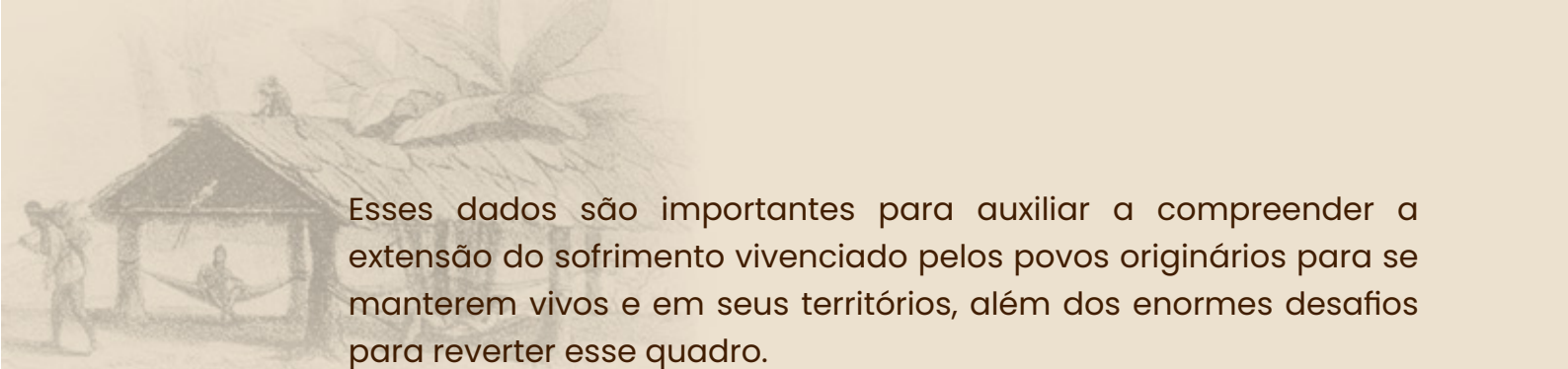
2019: 825 mortes de crianças indígenas.

2014: 785 mortes de crianças indígenas (CIMI, 2021).



A partir desses dados, observou-se que os principais problemas que crianças indígenas estão sofrendo nos territórios são:

- **Agentes externos ao seu povo.**
- **Assassinatos.**
- **Sequestros de crianças.**
- **Prostituição de crianças.**
- **Violência sexual.**
- **Homicídios.**
- **Suicídios.**
- **Falta de condições de higiene, desnutrição e miséria.**
- **Subnutrição por ausência de alimentação adequada à sua cultura e ao seu povo.**
- **Adoecimento em função das múltiplas violências que as crianças indígenas estão sofrendo.**
- **Crianças indígenas são removidas de suas famílias e comunidades para adoção e acolhimento institucional pelo Estado.**
- **Educação do Estado inadequada às crianças indígenas.**
- **Ausência do Estado em proteger a vida das crianças indígenas que sofrem múltiplas violências.**
- **Alta taxa de mortalidade infantil.**
- **Trabalhos forçados.**
- **Trabalho infantil para empreendimento dentro da reserva indígena.**
- **Remoção – seja forçada, seja sob coação e esbulho – de suas terras tradicionais.**
- **Influência de missionários e religiosos impondo novos valores e cultura às crianças indígenas, desrespeitando a cultura do seu povo.**



Esses dados são importantes para auxiliar a compreender a extensão do sofrimento vivenciado pelos povos originários para se manterem vivos e em seus territórios, além dos enormes desafios para reverter esse quadro.

Já existem os instrumentos de monitoramento e denúncias sobre violência contra os povos originários. A questão que se observa é que há uma ausência de justiça com relação à garantia dos direitos dos indígenas para viverem livremente em seus territórios, em qualquer parte do território nacional, pois são objeto de disputas e invasões por agentes públicos ou privados, como demonstram os dados de violência contra os povos indígenas (CIMI, 2021). Isso é visto em todo o território nacional: os povos indígenas não têm garantias nem segurança em seu próprio território. Por isso, a luta deles é constante.

Os indicadores acima apresentados assumem uma função de extrema importância para gestores(as) públicos(as) e movimentos indígenas, uma vez que oferecem evidências para embasar as tomadas de decisão a níveis comunitário, municipal, estadual e federal. Mais do que indicadores válidos e potentes, referentes a determinada política, é preciso que gestores(as) públicos(as) realizem o monitoramento contínuo desses dados, com a participação da sociedade indígena organizada.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



Desafios do reconhecimento da aplicabilidade dos direitos das crianças indígenas

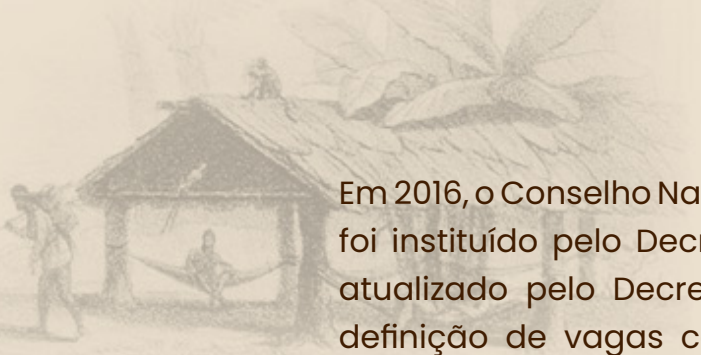
A aprovação do ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, sem, todavia, inscrever o direito da diversidade étnico-racial existente em nosso país como parte do conteúdo normatizado do documento jurídico.

Tal reconhecimento somente passa a ser feito a partir da Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que anuncia a necessidade de respeitar a cultura e as instituições dos povos indígenas e das comunidades quilombolas – não considerando povos e comunidades tradicionais (PCTs) – no que se refere à garantia de direitos de convivência familiar e comunitária. E, antes disso, na Resolução nº 91/2003 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), sendo posteriormente atualizada pelas Resoluções nºs 181/2016 e 214/2018.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>






Em 2016, o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais foi instituído pelo Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, depois atualizado pelo Decreto nº 11.481, de 6 de abril de 2023, com a definição de vagas como conselheiros permanentes a 28 PCTs, havendo o reconhecimento oficial das identidades coletivas dos seguintes grupos étnicos:




- I - povos indígenas;
- II - comunidades quilombolas;
- III - povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana;
- IV - povos ciganos;
- V - pescadores artesanais;
- VI - extrativistas;
- VII - extrativistas costeiros e marinhos;
- VIII - caiçaras;
- IX - faxinalenses;
- X - benzedeiros;
- XI - ilhéus;
- XII - raizeiros;
- XIII - geraizeiros;
- XIV - caatingueiros;




- 
- XV - vazanteiros;
 - XVI - veredeiros;
 - XVII - apanhadores de flores sempre vivas;
 - XVIII - pantaneiros;
 - XIX - morroquianos;
 - XX - povo pomerano;
 - XXI - catadores de mangaba;
 - XXII - quebradeiras de coco babaçu;
 - XXIII - retireiros do Araguaia;
 - XXIV - comunidades de fundos e fechos de pasto;
 - XXV - ribeirinhos;
 - XXVI - cipozeiros;
 - XXVII - andirobeiros;
 - XXVIII - caboclos (Brasil, 2016, art. 19, § 2º).


Esses direitos à diferença e suas garantias legais asseguraram aos povos indígenas, quilombolas e tradicionais, e às suas organizações e a seus movimentos sociais, possibilidades de argumentar e propor, junto ao Estado brasileiro, a agenda da diversidade étnica enquanto aspecto positivo, o que nem sempre é considerado na relação histórica com esses grupos.



O relatório “Diálogos entre Redes e Fóruns de Promoção e Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes: perspectivas e desafios a partir da Resolução nº 181/2016 do CONANDA”, elaborado pela Associação Maylê Sara Kalí (AMSK) para a difusão e o aprimoramento das possibilidades de aplicação da referida Resolução, afirma que:



a institucionalização de uma Política de Proteção Social, com base no padrão “urbano-rural”, corre o sério risco de não contemplar a pluralidade do tecido social da diversidade em nossa sociedade, afetando tanto o planejamento quanto o atendimento aos indivíduos e grupos que fogem ao padrão instituído. Segundo o prof. Campos: A família e a comunidade, por exemplo, nas comunidades indígenas, quilombolas, apoiam-se em conceitos e valores díspares daqueles contemplados na Política Nacional de Assistência Social. Para nossa tradição, a família estrutura-se com base em um núcleo socioafetivo no singular. Qualquer que seja o seu desenho prevalece a referência liberal, a sociedade familiar sobre a força do coletivo. Em algumas populações tradicionais os vínculos de consanguinidade não se sobrepõem ao poder de socialização do coletivo. Nestas sociedades tradicionais o ideal de vida comunitária encontra correspondente no exercício da cooperação e da solidariedade como valores organizativos da vida coletiva (AMSK, 2019, p. 10).



No Brasil, o CONANDA estabeleceu os parâmetros de adequação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), para que se constitua em serviço culturalmente adequado, com base nos sete requisitos definidos no art. 3º da Resolução nº 181/2016 do CONANDA, a saber: (a) participação na tomada de decisão e fiscalização de serviços; (b) contratação de profissionais para os serviços; (c) informações a PCTs; (d) formação continuada aos agentes do SGD; (e) fluxos operacionais sistêmicos (também conhecidos por fluxos de atendimento); (f) planos setoriais e intersetoriais; (g) e coleta e circulação de dados cadastrais (CONANDA, 2016).

Uma política de proteção de crianças e adolescentes indígenas precisa ter, em seu núcleo, a concepção da interculturalidade, da intersetorialidade e da diversidade territorial, dialogando com serviços que podem ser diferentes, mas as crianças e os jovens transitam por diferentes equipamentos públicos. É fundamental, portanto, que os diferentes serviços estejam articulados e possam servir de referência e contrarreferência para crianças de todo o território brasileiro, respeitando as suas singularidades.




VOÇÊ VIVU

Você leu, na Parte I, que foi necessário um longo processo para que a humanidade construísse instrumentos de proteção aos direitos de crianças e jovens indígenas. A proteção universal dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente foram sendo construídas ao longo do século XX.

Vimos, contudo, que é somente no século XXI que uma maior consciência das especificidades do cuidado e da proteção das crianças indígenas vem sendo visibilizada nas legislações e políticas públicas destinadas tanto às populações indígenas como um todo quanto também àquelas destinadas às suas crianças e aos seus adolescentes.

Essas conquistas legais, para se tornarem realidade concreta, necessitam de um maior envolvimento dos processos de construção do direito e de formulação e monitoramento das políticas sociais.

Na Parte II, exploramos a complexidade da proteção às crianças e aos adolescentes indígenas frente a situações de violência e violações de direitos. Discutimos como as definições da OMS e do ECA fornecem um arcabouço para entender a violência não apenas em termos de atos físicos, mas também considerando as nuances de poder, negligência e discriminação. Essa perspectiva ampliada é crucial para abordar as especificidades das violências contra crianças indígenas, que são moldadas por contextos individuais, relacionais e sistêmicos, destacando a importância do reconhecimento e respeito às diferenças culturais e à seguridade territorial.



A análise dos indicadores sociais revela as profundas desigualdades enfrentadas pelos povos indígenas, com as crianças sendo particularmente vulneráveis a diversas formas de violência. O relato de violações abrangentes, incluindo o impacto devastador do garimpo ilegal na Terra Yanomami, sublinha a urgência de políticas públicas eficazes e culturalmente sensíveis. As contribuições de intelectuais indígenas, como Davi Kopenawa e Ailton Krenak, enriquecem nossa compreensão, desafiando-nos a reconhecer a violência como um sintoma de uma história colonial mais ampla de exploração e opressão.

Concluimos que é imperativo fortalecer e assegurar que as vozes indígenas sejam centrais na construção de conhecimento sobre suas realidades. A educação indígena, juntamente à formação de profissionais de diversas etnias, é vital para garantir uma representação adequada e influenciar as políticas públicas. Assim, reafirmamos a necessidade de abordagens interculturais e baseadas em direitos na proteção das infâncias indígenas, promovendo um futuro em que seus direitos sejam plenamente reconhecidos e respeitados.



Referências

AMSK – ASSOCIAÇÃO MAYLÊ SARA KALÍ. **Diálogos entre redes e fóruns de promoção e proteção dos direitos da criança e adolescente: perspectivas e desafios a partir da Resolução nº 181/2016 do CONANDA.** Brasília: AMSK, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARAÚJO, Ulisses; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

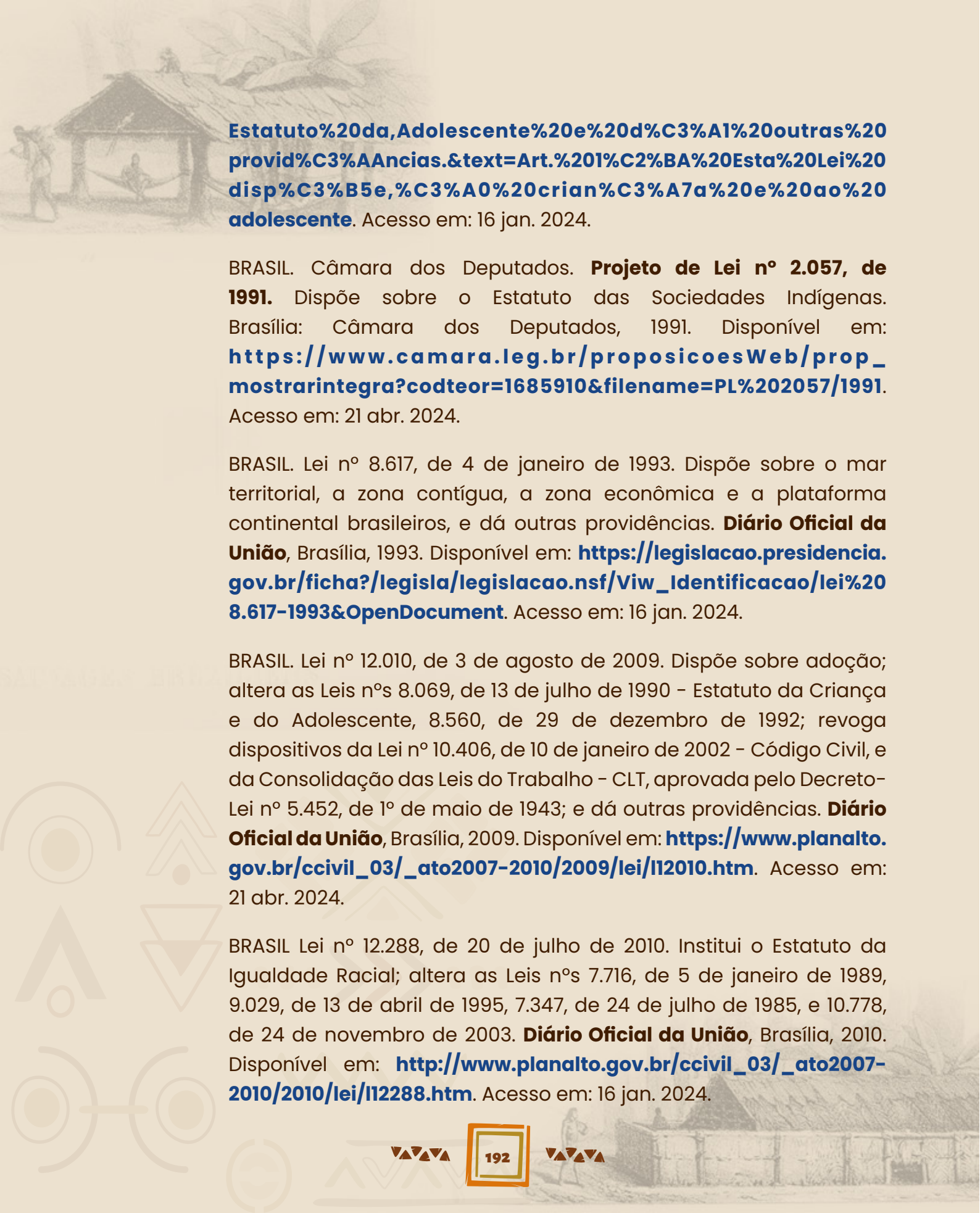
BENEDICT, Ruth. **Padrões culturais.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%201973,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20





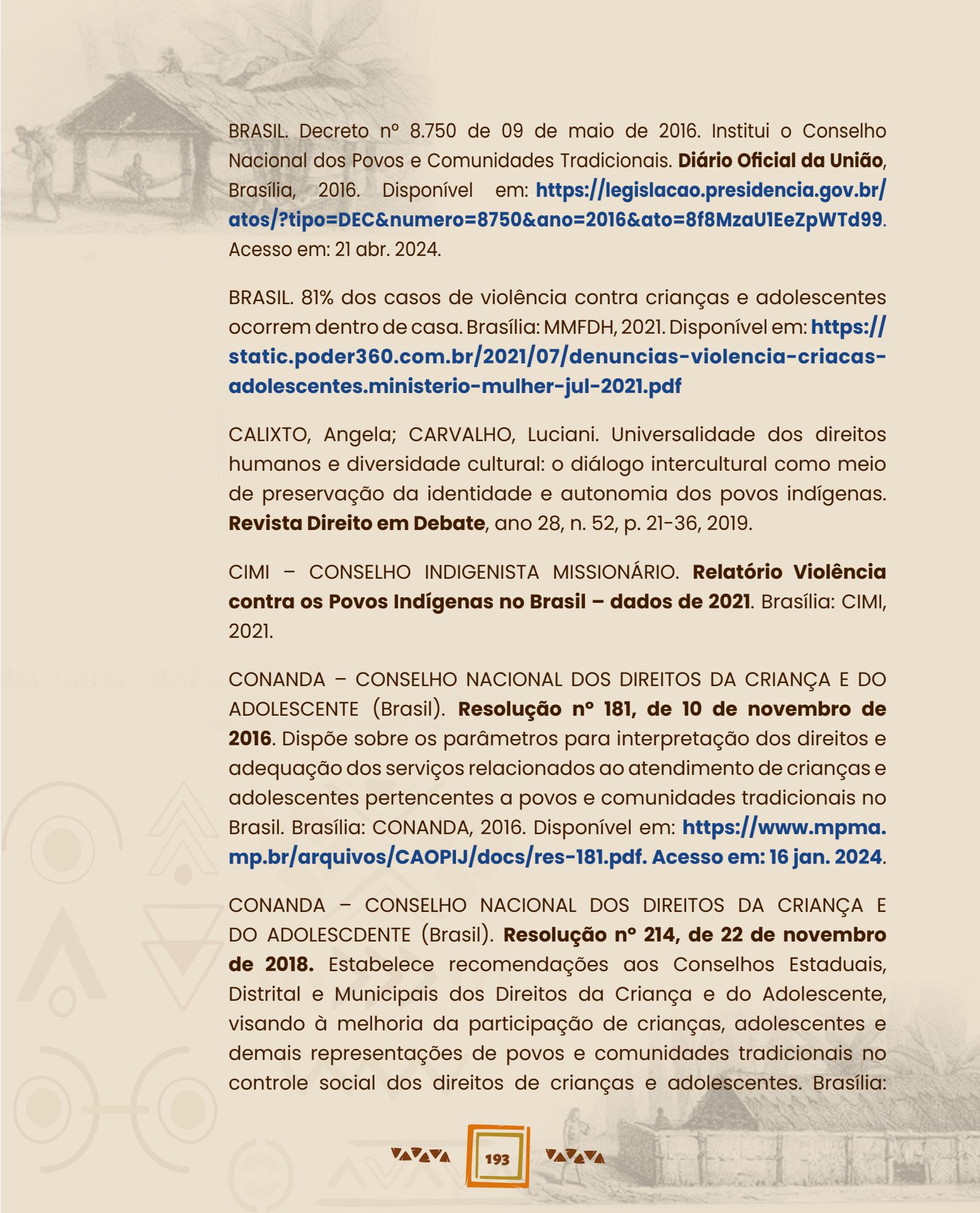
Estatuto da Criança e do Adolescente e outras providências. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.057, de 1991.** Dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas. Brasília: Câmara dos Deputados, 1991. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1685910&filename=PL%202057/1991. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.617, de 4 de janeiro de 1993. Dispõe sobre o mar territorial, a zona contígua, a zona econômica e a plataforma continental brasileiros, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.617-1993&OpenDocument. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.



BRASIL. Decreto nº 8.750 de 09 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8750&ano=2016&ato=8f8MzaUIEeZpWTd99>. Acesso em: 21 abr. 2024.

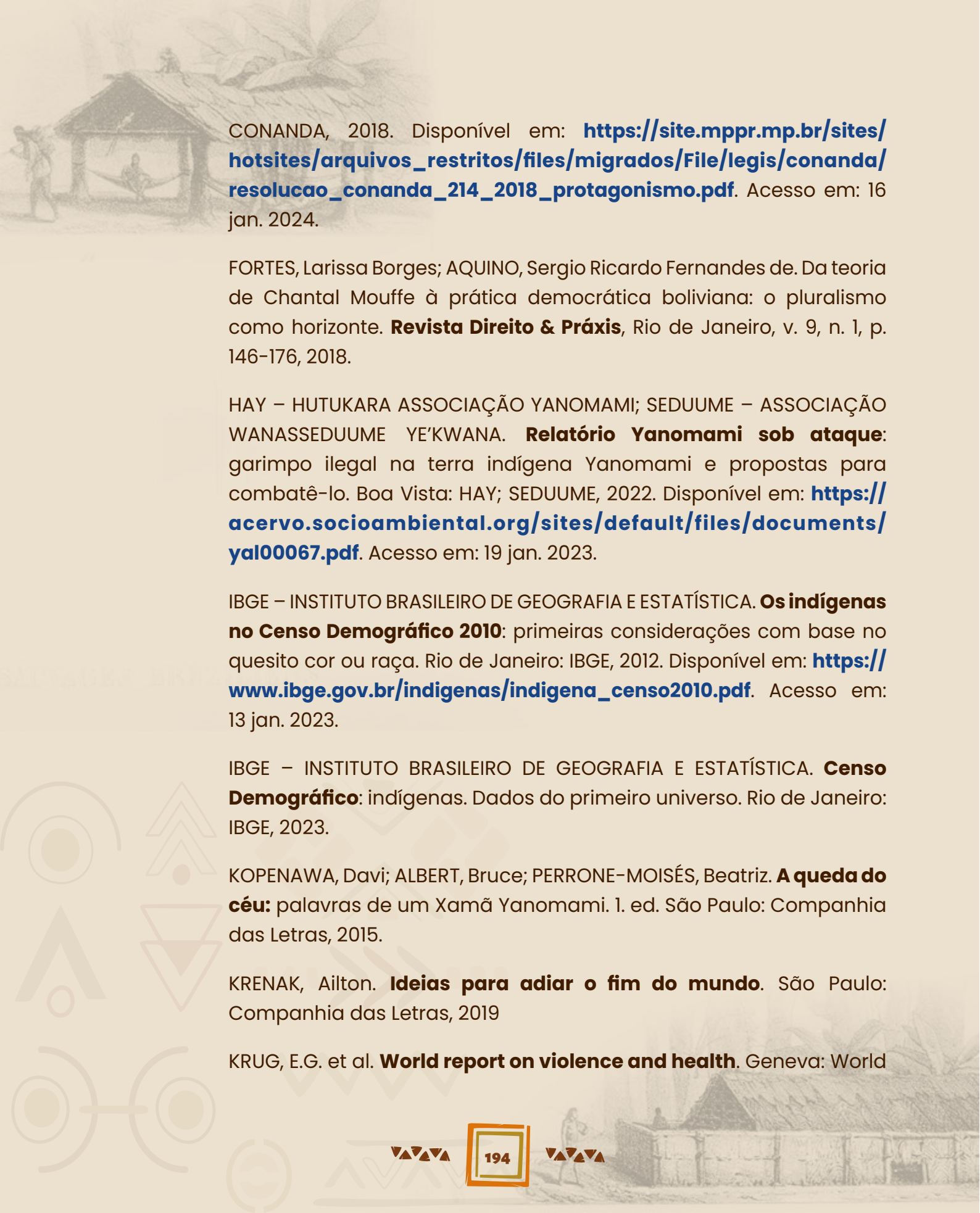
BRASIL. 81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa. Brasília: MMFDH, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/07/denuncias-violencia-criacas-adolescentes.ministerio-mulher-jul-2021.pdf>

CALIXTO, Angela; CARVALHO, Luciani. Universalidade dos direitos humanos e diversidade cultural: o diálogo intercultural como meio de preservação da identidade e autonomia dos povos indígenas. **Revista Direito em Debate**, ano 28, n. 52, p. 21-36, 2019.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2021**. Brasília: CIMI, 2021.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 181, de 10 de novembro de 2016**. Dispõe sobre os parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais no Brasil. Brasília: CONANDA, 2016. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/res-181.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 214, de 22 de novembro de 2018**. Estabelece recomendações aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, visando à melhoria da participação de crianças, adolescentes e demais representações de povos e comunidades tradicionais no controle social dos direitos de crianças e adolescentes. Brasília:



CONANDA, 2018. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/legis/conanda/resolucao_conanda_214_2018_protagonismo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

FORTES, Larissa Borges; AQUINO, Sergio Ricardo Fernandes de. Da teoria de Chantal Mouffe à prática democrática boliviana: o pluralismo como horizonte. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 146-176, 2018.

HAY – HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; SEDUUME – ASSOCIAÇÃO WANASSEDUUME YE'KWANA. **Relatório Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na terra indígena Yanomami e propostas para combatê-lo**. Boa Vista: HAY; SEDUUME, 2022. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/yal00067.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

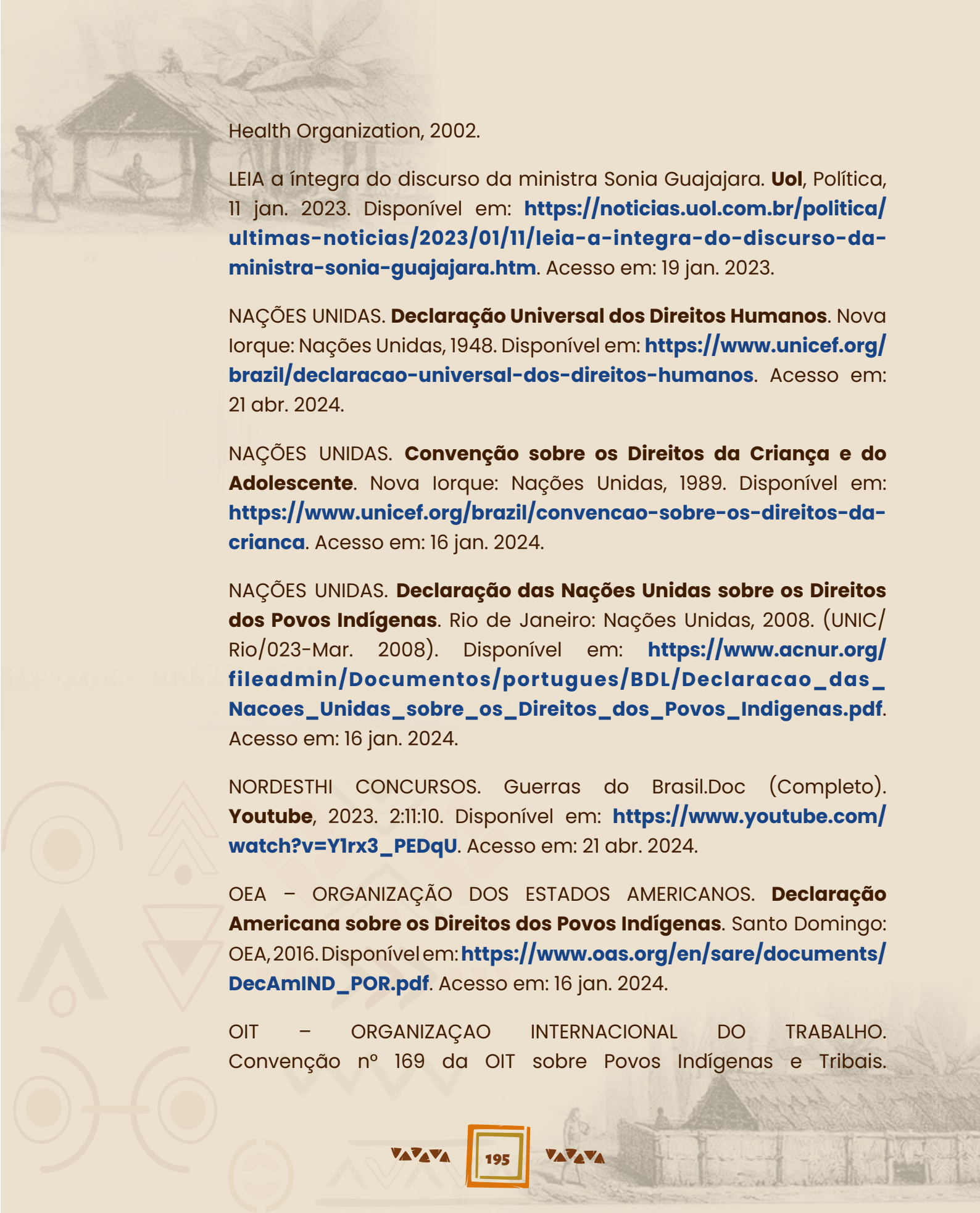
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico: indígenas**. Dados do primeiro universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce; PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

KRUG, E.G. et al. **World report on violence and health**. Geneva: World



Health Organization, 2002.

LEIA a íntegra do discurso da ministra Sonia Guajajara. **Uol**, Política, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 abr. 2024.

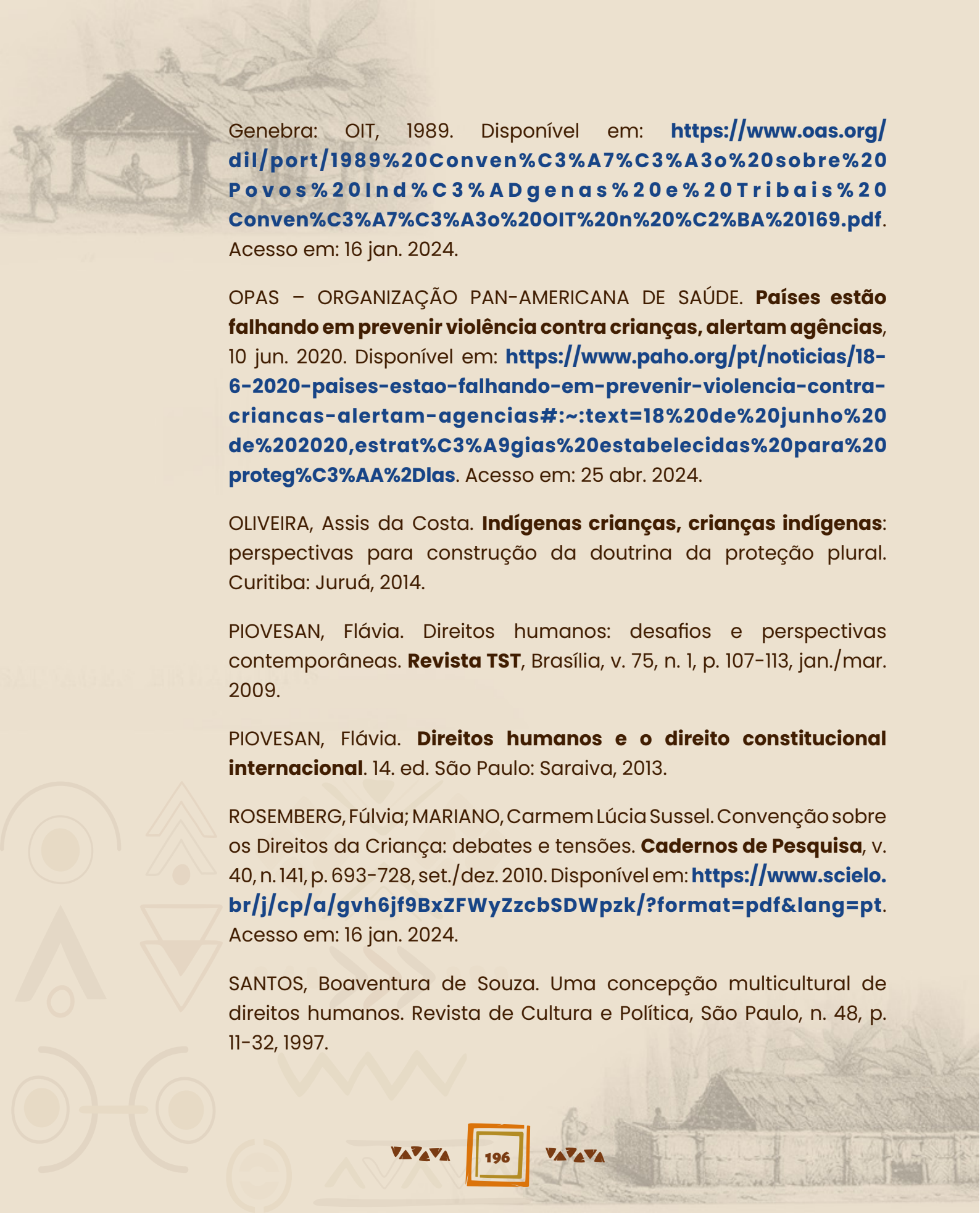
NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente**. Nova Iorque: Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 jan. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. (UNIC/Rio/023-Mar. 2008). Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

NORDESTHI CONCURSOS. Guerras do Brasil.Doc (Completo). **Youtube**, 2023. 2:11:10. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU. Acesso em: 21 abr. 2024.

OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Santo Domingo: OEA, 2016. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.



Genebra: OIT, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>.

Acesso em: 16 jan. 2024.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Países estão falhando em prevenir violência contra crianças, alertam agências**, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/18-6-2020-paises-estao-falhando-em-prevenir-violencia-contra-criancas-alertam-agencias#:~:text=18%20de%20junho%20de%202020,estrat%C3%A9gias%20estabelecidas%20para%20proteg%C3%AA%2Dlas>. Acesso em: 25 abr. 2024.


OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural**. Curitiba: Juruá, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST**, Brasília, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Convenção sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 48, p. 11-32, 1997.



SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. Por uma escuta da criança e do adolescente social e culturalmente contextualizada. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista (orgs.). **Escuta protegida de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**: aspectos teóricos e metodológicos. Brasília; São Paulo: UCB; Childhood Brasil, 2020.

UNICEF; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (orgs.). **Direitos humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008. v. 1, Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volumel.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.



© Nigel Smith

POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
ÍNDIGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS



**Políticas públicas e direitos relativos às
infâncias indígenas, quilombolas e
comunidades tradicionais**

UNIDADE 5:

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS RELATIVOS ÀS INFÂNCIAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Esta unidade busca apresentar pontos sensíveis das políticas sociais voltadas aos povos indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais. Não esgotará, de nenhuma forma, os debates sócio-históricos, políticos, éticos e, sobretudo, dos movimentos que esses povos fizeram para chegarmos até aqui: as conquistas e os desafios para implantar e implementar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Desde a chegada dos europeus ao Brasil e durante todo o período de escravização negra e indígena, os povos originários e os africanos não foram considerados cidadãos de direitos. Após esse período, mesmo com as leis que “aboliram” a escravatura, a maioria do povo pobre não acessou direitos como saúde, educação, assistência social e segurança. Aliás, essas políticas tiveram sempre o cunho de vigilância e punição com os recortes de classe, gênero, etnorracial e geracional. Os direitos sociais somente vão ser cravados na Constituição de 1988, e, a partir daí, todas as pessoas vão ser sujeitos e sujeitas de direitos. Assim é o caso das crianças e dos adolescentes que, além disso, vão ser consideradas pessoas em desenvolvimento e prioridade absoluta nas políticas públicas. É na Carta Magna que se afirma que a República Federativa tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, além de outros, reafirmando, no seu art. 3º, os objetivos do Estado brasileiro de construir uma sociedade livre, justa, solidária, garantindo o desenvolvimento nacional e promovendo o bem de todos os cidadãos, sem preconceitos ou qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988).

Esse texto da Constituição foi forjado na luta dos movimentos sindicais e populares, que se uniram no período pré-constituente. Consideramos que discutir as políticas sociais, sobretudo para as crianças e os adolescentes, torna-se uma tarefa de complexo trato, mas é preciso fazê-la e seguir crescendo em debates e aprendizados.

Objetivos de Aprendizagem:

- Conhecer as políticas sociais atuais para a garantia dos direitos das crianças dos povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais.
- Compreender os princípios fundamentais do ordenamento sócio-jurídico acerca dos direitos das crianças no Brasil.
- Compreender os desafios para as infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais no Brasil.

Docentes conteudistas

Estela Márcia Rondina Scandola Especialista em Psicologia Social e Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Karaí Purutuya, escritora e pesquisadora em Direitos Humanos e diversidades da Escola de Saúde Pública de Mato Grosso do Sul.

Tatiane Martins Gomes é Kaiowá, turismóloga, assistente social e perita judicial em Serviço Social. Possui pós-graduação lato sensu em Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), graduação em Serviço Social pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e graduação em Turismo com Ênfase em Ambientes Naturais pela UEMS. Atualmente, coordena o Projeto Eca na Quadra, Declare seu Carinho pelo Esporte, em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.



Iniciando o assunto

Esta unidade busca apresentar pontos sensíveis das políticas sociais voltadas aos povos indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais. Não esgotará, de nenhuma forma, os debates sócio-históricos, políticos, éticos e, sobretudo, dos movimentos que esses povos fizeram para chegarmos até aqui: as conquistas e os desafios para implantar e implementar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Desde a chegada dos europeus ao Brasil e durante todo o período de escravização negra e indígena, os povos originários e os africanos não foram considerados cidadãos de direitos. Após esse período, mesmo com as leis que “aboliram” a escravatura, a maioria do povo pobre não acessou direitos como saúde, educação, assistência social e segurança. Aliás, essas políticas tiveram sempre o cunho de vigilância e punição com os recortes de classe, gênero, etnorracial e geracional. Os direitos sociais somente vão ser cravados na Constituição de 1988, e, a partir daí, todas as pessoas vão ser sujeitas de direitos. Assim é o caso das crianças e dos adolescentes que, além disso, vão ser consideradas pessoas em desenvolvimento e prioridade absoluta nas políticas públicas. É na Carta Magna que se afirma que a República Federativa tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, além de outros, reafirmando no seu art. 3º, os objetivos do Estado brasileiro de construir uma sociedade livre, justa, solidária, garantindo o desenvolvimento nacional e promovendo o bem de todos os cidadãos, sem preconceitos ou qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988).

Esse texto da Constituição foi forjado na luta dos movimentos sindicais e populares, que se uniram no período pré-constituente. Consideramos que discutir as políticas sociais, sobretudo para as crianças e os adolescentes, torna-se uma tarefa de complexo trato, mas é preciso fazê-la e seguir crescendo em debates e aprendizados.



PARTE 1

Políticas públicas e
direitos das crianças
– apontamentos para
animar os debates





Políticas públicas e direitos das crianças – apontamentos para animar os debates

A história do Brasil sempre foi marcada pela violência cometida com os povos indígenas e negros a partir da colonialidade imposta desde a invasão dos europeus. As desigualdades e as discriminações foram perpetradas em poder nas formas de expropriação, exploração e dominação, sendo estas realizadas e mantidas pelo domínio das terras, dos meios de produção e pela escravatura e servidão.

Para manter o domínio, o uso da violência física, a morte contra esses povos e o genocídio contra os povos indígenas foram armas importantes utilizadas pelos colonizadores, como você poderá ler mais em Coelho e Krenak (2009).

Outra forma de colonizar as terras e as mentes foi o processo de desindianizar e embranquecer o povo brasileiro, como se o ser indígena e o ser negro fossem uma condição inferior ao ser branco. Uma série de preconceitos foi sendo impingida e tatuada na história do país, entre eles, a “demonização” das religiões não cristãs, os estereótipos de preguiçosos, sujos, não inteligentes, entre tantas barbáries que impuseram sofrimento e morte. A igreja da época teve papel fundamental, e a estratégia de catequizar esses povos foi uma das armas da domesticação tentada e conseguida em grande parte e em meio às rebeldias e revoltas coletivas.



Figura 1 – Imagem de crianças Kaiowá, aldeia Bororó
Créditos: Acervo pessoal das conteudistas.

Com isso, instituições como a monarquia, aliada à igreja, mantiveram a colonização branca e europeia como aquela correta e cujo modelo deve ser seguido, inclusive no que se refere à estética corporal. A aceitação do cristianismo como a única fonte de verdade foi utilizada para dominar os diferentes dessa matriz religiosa, e, com isso, até hoje as religiões de matriz africana e as indígenas continuam sofrendo criminalização e perseguição, aprofundando as discriminações contra esses grupos sociais que compõem a nação brasileira.

SAÍDA MAIS

Para aprofundar o debate, de um lado, Castro (2006) traz o conceito de desindianização, travestido do discurso de emancipação. O que se quis foi liberar os territórios para ocupação e dispô-los ao mercado sem considerar o regime especial de cidadania. Do outro lado, Prandi (2006) apresenta o conceito de “desafricanização”, o resultado da produção do desapego do negro às suas tradições e aos seus rituais religiosos.

CASTRO, Eduardo Viveiros. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. *In*: ALBERTO RICARDO, Carlos; PANTALEONI RICARDO, Fany (orgs.). Povos indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-49. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2001-2005>. Acesso em: 6 maio 2024.

PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *In*: CARDOSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Faces da Tradição Afro-Brasileira**: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro; Salvador: Pallas; CEAO, 2006.



A constituição da população desse território que veio a se chamar Brasil era de 3 milhões e meio a 5 milhões de habitantes, compondo mais de 500 povos indígenas, quando aqui aportaram os portugueses (Prezia; Hoornaert, 2000). E o tráfico negreiro, a partir do século XVI, trouxe para o Brasil parte de outras tantas nações africanas; 4,8 milhões de negros que, durante três séculos, foram escravizados (Plassat, 2014).

Mesmo se considerarmos todas as mudanças políticas, econômicas, demográficas, culturais, ambientais e sociais que ocorreram no Brasil, foram as lutas “dos de baixo”, como afirma Fernandes (2015), que impuseram pequenas cunhas de garantias de vida e direitos aos povos mais aviltados pelas desigualdades e discriminações. No entanto, muito pouco foi feito visando enfrentar as iniquidades, e o nosso país ainda continua sendo um grande desafio de como atender às demandas de sua gente.

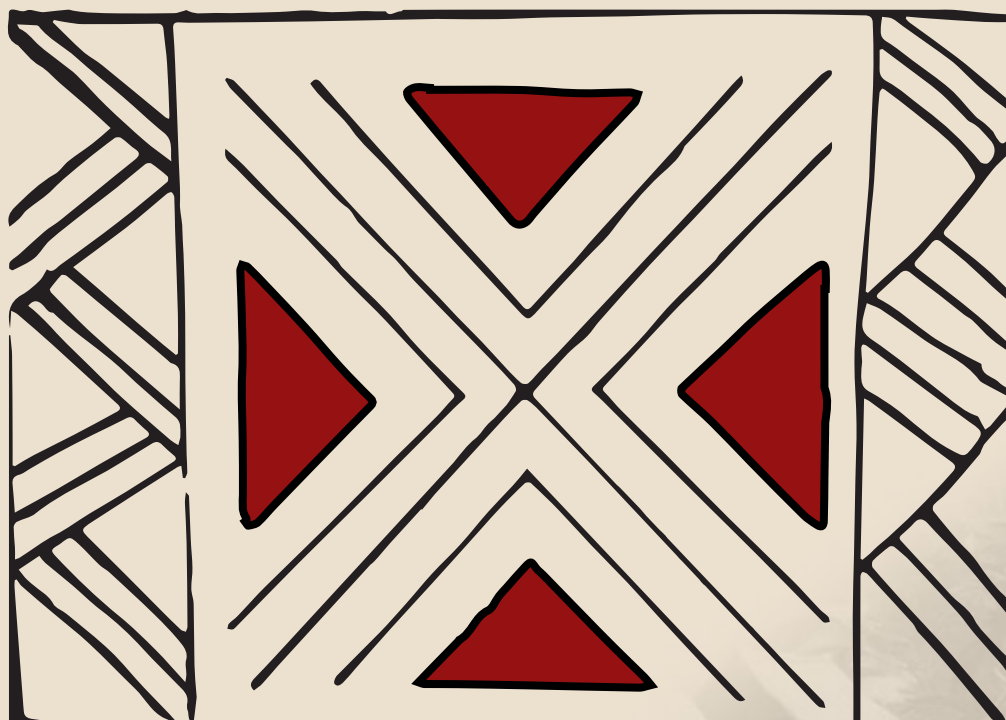


Figura 2 – Grafismo Kaiowá
Créditos: Acervo pessoal das conteudistas.

Com toda a desindianidade e a desafricanidade realizadas a partir dos “de cima”, a etnogênese tem ocorrido de forma a mudar, inclusive e principalmente, a demografia. A autodeclaração nos Censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) informa que houve um crescimento de 89% de indígenas, 42,3% de pretos e, pela primeira vez, a população parda é de 45,03% do total de habitantes, ou seja, é a maior do Brasil, o que pode significar tanto uma mescla difusa quanto o reconhecimento do povo brasileiro com forte presença de indígenas e negros. A população quilombola é de 0,65% da população nacional, e pela primeira vez o Censo traz esses dados de integrantes de povos e comunidades tradicionais reconhecidos pela Constituição de 1988 (IBGE, 2022).

SAIBA MAIS

A população do país chegou a 203,1 milhões em 2022, com aumento de 6,5% frente ao Censo demográfico anterior. A população branca corresponde a 43,5%, a parda a 45,3%, a preta a 10,2%, a indígena 0,6% e a amarela a 0,4% (IBGE, 2022). Estes dados refletem diretamente na criação de políticas públicas.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2024.



No Censo do IBGE (2022), houve a superação da ideia do Brasil branco e descendente de europeus. E isso implica repensar todas as políticas públicas se quisermos ser verdadeiramente um Estado Democrático de Direito.



E onde estão esses povos? Praticamente quase todos nas cidades. Os indígenas, por exemplo, vivem 63% fora das terras demarcadas, e, entre esses, a ampla maioria em contexto urbano. Nas urbanidades, podem estar em aldeias urbanas, famílias extensas, acampamentos em periferias, comunidades, famílias mistas, em processo migratório ou ainda com presença pontual visando ao acesso às políticas públicas, especialmente saúde e educação, e, ainda, aos eventos que ocorrem nas cidades maiores (Scandola; Vieira, 2016).

SAIBA MAIS

Rosa e Reis (2023) fazem um panorama sobre as realidades dos povos indígenas em cidades latino-americanas, ou seja, a vivência nos contextos urbanos.

ROSA, Marisa; REIS Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-39, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/132118/88565>. Acesso em: 6 maio 2024.



As crianças e os adolescentes, além dessas formas de presença que estão os adultos, também se encontram em espaços institucionais vindas ou não de aldeias, em vários processos de abrigamentos, adoções e, mantendo a história de exploração, em trabalho doméstico. Levantamentos realizados denunciam a alta taxa de institucionalização de crianças indígenas e a perda de poder familiar sem que isso, necessariamente, tenha sido, de fato, compreendido, em profundidade, pelas famílias.



SAIBA MAIS

Para aprofundar sobre a realidade da institucionalização, você poderá consultar o **Relatório Mapeamento Qualificado de Todos os Casos de Crianças e Jovens Indígenas em Situação de Acolhimento Institucional e Familiar da Região de Dourados/MS** (FUNAI, 2017).

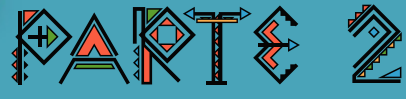
FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Brasil). Coordenação Regional da FUNAI de Dourados/MS. Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e de Cidadania. **Relatório Mapeamento Qualificado de Todos os Casos de Crianças e Jovens Indígenas em Situação de Acolhimento Institucional e Familiar da Região de Dourados/MS**. Dourados: FUNAI-MS, 2017. Disponível em: <http://www.suas.sead.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/3.2-RELAT%C3%93RIO-Mapeamento-Qualitativo-dos-casos-de-acolhimento-institucional-de-crian%C3%A7as-e-jovens-ind%C3%ADgenas-CR-Dourados-1.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

Um dos exemplos de desindianidade é a Lei de Criação do Serviço de Proteção ao Índio (Brasil, 1973) e a Lei de Criação da FUNAI (Brasil, 1967).

BRASIL. Lei nº 6.001, de 5 dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15371.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1973. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 6 maio 2024.





Tratativas legais acerca
dos direitos das crianças
no Brasil







Tratativas legais acerca dos direitos das crianças no Brasil

Do ponto de vista das tratativas legais, o marco é a Constituição de 1988, quando os movimentos indígenas e negros nacionalmente se articularam e incidiram sobre a constituinte. Ao inscrever que vivemos em um Estado que reconhece que todos os cidadãos e as cidadãs no Brasil são sujeitos e sujeitas de direitos, estabeleceu-se um novo padrão civilizatório (Brasil, 1988). No caso dos povos indígenas, finalmente acabou a tutela, e, assim, falam por si mesmos e não precisam de nenhum órgão do Estado que os represente, a não ser quando a Lei assim estabelece para todos que vivem em nosso território.

Na mesma pegada jurídica, o Movimento Criança Prioridade Nacional conseguiu inscrever o art. 227, que sofreu modificação pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, visando incluir a juventude na mesma proteção:



É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2010, art. 227).



E, praticamente no mesmo pensamento daquele momento político brasileiro, os movimentos indígenas forjaram a proposta e conseguiram inscrever que o Brasil reconheça os direitos à sua organização social, aos seus costumes, às suas línguas, às suas crenças e às suas tradições, com a criação dos arts. 231 e 232, considerando-os cidadãos brasileiros que são sujeitos de políticas públicas com equidade (Brasil, 1988).

Conforme afirma Eloy Terena (2020), em que pese essas conquistas constitucionais, é preciso reconhecer que “o Estado não pode ser a única fonte do direito”, posto que há um direito que nasce da aldeia, e este não protege somente os indivíduos, mas todo o arcabouço de instituições e saberes locais transmitidos por diversos meios, de geração em geração, que vão se aperfeiçoando e “subsistem paralelamente no sistema estatal” (*Ibidem*, p. 20-21).

As conquistas constitucionais, consideradas como consequência de um grande movimento que abarcou quase todos os demais, que era a luta contra a ditadura, teve direitos para toda a nação e direitos para segmentos específicos. Após a Constituinte, esse conjunto de mobilizações não deu sequência articulada no período de elaboração das leis orgânicas infraconstitucionais. Fernandes (2015) observou que houve um esboroamento, ou seja, os movimentos foram cada qual cuidar da política que mais lhe afetava na sua luta focalizada. Pode-se dizer que, com isso, não construíram liames para a mudança da realidade de forma articulada e mais abrangente. Houve também uma cisão entre as tratativas das políticas sociais e o trato da política econômica que ficou à mercê do gestor federal, sem incidir sobre as desigualdades. Foi no período pós-Constituição de 1988 que mais fortemente foi implantado o neoliberalismo, que a tudo afetou, contrariamente aos ganhos constitucionais.

SAÍDA MAIS

Documentário Ailton Krenak – Discurso na Assembleia Constituinte. Vídeo de 1987 onde Ailton Krenak faz uma manifestação e afirma a diversidade etnoracial e o direito de viver de acordo com sua crença (Karioka Multimedia, 2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE>. Acesso em: 6 maio 2024.



Nessa clivagem foi que também ocorreu o desenrolar dos direitos de crianças e adolescentes e os direitos dos povos indígenas e negros. Ambos seguiram em seus temas sem considerar a diversidade etnoracial na infância e o recorte geracional, tanto nas políticas para povos indígenas quanto do povo negro e das comunidades tradicionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no texto de 1990, não traz os direitos das diversidades existentes na infância, sejam elas quais forem (Brasil, 1990). E foi exatamente nessa década que a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a realizar diferentes tratativas, como o Comentário Geral nº 11 – Crianças Indígenas e seus Direitos sob a Convenção, onde ressalta a “importância às tradições e aos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança” (Unicef, 2009).





Figura 1 – Crianças brincando de taco

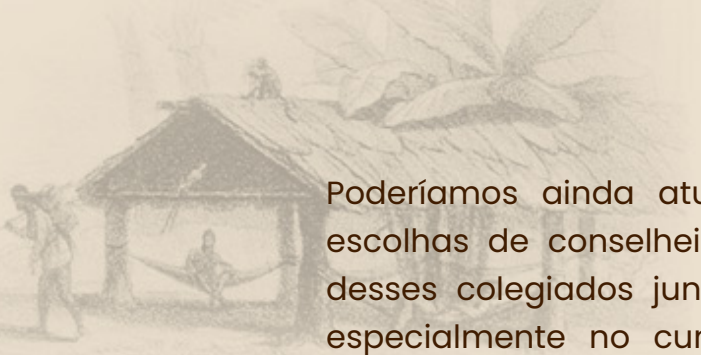
Crédito: Rede Social Comunidade Cidadã, 2011. Link: <https://rscomunidadecidadada.blogspot.com/2011/09/toda-crianca-tem-direito-de-ser-e-estar.html>

Scandola *et al.* (2019), ao registrarem os debates ocorridos no II Colóquio Regional “Crianças Indígenas e a Rede de Proteção à Infância, à Adolescência e à Juventude entre os Kaiowá, Guarani e Terena: o modo de ser, viver e a Rede de Garantia de Direitos”, afirmam que as crianças são duplamente afetadas em violações de direitos: de caráter estrutural, pelo histórico processo de violência a que foram submetidos os povos mais discriminados e desiguais em direitos, e de caráter específico, relativo aos aspectos geracionais, sendo que:



Esse encontro de não direitos é o resultado de incompreensões, ausências de vontades políticas e desrespeito a todas as garantias legais já existentes, ou seja, um racismo institucional perceptível em todas as instâncias da política pública (Scandola *et al.*, 2019, p. 04).

Os desafios apresentados a toda a sociedade, mas especialmente ao conjunto do Estado brasileiro, são imensos e dos âmbitos simbólico, econômico e cultural, sobretudo na reorganização das políticas públicas. Pode-se, a partir do pensamento das autoras (Scandola *et al.*, 2019), elencar diversos direitos geracionais violados e que têm relação direta com a estrutura das políticas brasileiras: a) não utilização da língua materna nos serviços públicos e alfabetização em português, principalmente nas áreas urbanas; b) negação e/ou postergação do registro civil de nascimento e inserção de nomes tradicionais de cada cultura; c) organização escolar etnocêntrica e violência psicológica; d) atuação inadequada do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), inclusive com guarda e adoção fora do seu povo; e) abrigo de crianças de povos tradicionais, negros e indígenas fora dos seus contextos e de suas famílias/comunidades extensas; e) desconsideração da cultura e do modo de ser e viver e, em não se adequando às regras, a negação do atendimento; f) pouca ou nenhuma atuação na defesa das religiosidades tradicionais de cada povo, com forte tolerância de religiões fundamentalistas que desrespeitam as tradições; g) manutenção e reforço do senso comum de que os problemas existentes ocorrem por motivações etnoraciais, e, portanto, impedem a atuação da política pública; h) Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente com baixa incidência na temática dos direitos das crianças indígenas, negras e das comunidades tradicionais.



Poderíamos ainda atualizar, a partir dos debates das últimas escolhas de conselheiros tutelares, a atuação pouco cuidadosa desses colegiados junto às crianças desses grupos em debate, especialmente no cumprimento das orientações já emanadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelas tratativas em vigor. Há um conjunto de problemáticas que vai desde desconhecimento da realidade, posicionamento contrário aos direitos às diversidades e violações de direitos com base em preceitos fundamentalistas religiosos.

A garantia de direitos, portanto, embora tenha o foco nas crianças e nos adolescentes, não se resolve na política da infância. Mas, a partir dela, precisa ganhar a operacionalidade com base no fundamento ético-político em que foram desenhadas as bases da Constituição de 1988.

Pode-se dizer que duas modalidades de políticas sociais estão em vigência no Brasil:



Políticas setoriais – são aquelas que têm sua organização em sistemas interfederativos e há obrigatoriedade de suas existências pela própria legislação e pressão social. São as políticas que cuidam de um dos âmbitos da vida social (por exemplo, saúde, educação, assistência social, segurança, moradia, esporte, lazer, trabalho, cultura, segurança alimentar, ambiente e gestão territorial, turismo, entre outras que ainda estão se organizando). Elas cuidam de um setor da nossa vida em sociedade.





b

Políticas de garantia de direitos – são aquelas destinadas a grupos sociais específicos cuja atuação do Estado brasileiro é necessária para enfrentar desigualdades e discriminações, como, por exemplo, gênero, geração, etnoracial, pessoas com deficiência, orientação sexual, origem territorial, condição migratória. São compostas por um conjunto de ações e serviços que, por um lado, atende às necessidades de um segmento, e, por outro lado, empurra a sociedade a pensar sobre seus problemas. Elas cuidam de um segmento da vida nacional.

Há necessidade de que as políticas setoriais e as políticas de garantia de direitos estejam entrelaçadas de forma indissociável. Quando as ações das políticas setoriais são realizadas sem considerar os grupos específicos, elas se tornam superficiais e não enfrentam as desigualdades e as discriminações. E quando as políticas de garantia de direitos são efetivadas sem incidir sobre as políticas setoriais, elas podem cair em focalização que não muda o conjunto da política pública de forma geral.

SAÍDA MAIS

No filme “À sombra de um delírio verde”, os índios Guarani-Kaiowá, do Mato Grosso do Sul, denunciam que estão sendo obrigados a deixar a terra que sempre ocuparam (Agência..., 2023). Veja mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NB61WUIWfM>. Acesso em: 7 maio 2024.





Desafios para as infâncias indígenas, quilombolas e tradicionais no Brasil

Os direitos das crianças indígenas brasileiras, embora no âmbito internacional fossem conhecidos pelo seu total desrespeito, como o caso da mortalidade das Guarani-Kaiowá, no âmbito nacional, além da negação da realidade pela maioria da população, eram pouco ou nada tratados pelas políticas públicas. A negação de suas existências como grupo etário e como ser social passou não somente pelas situações acima descritas como também foi operada pelos pesquisadores, que não viram neste segmento as pessoas sujeitas de direitos. Como afirmam Silva e Nunes (2002), os estudos antropológicos sobre o universo das crianças são raros, a não ser quando são necessários para complementar uma discussão da vida social de um determinado povo. As autoras ainda afirmam que essa ausência ocorre em todas as ciências sociais.



Figura 2 – Crianças indígenas Guyraroká
Créditos: Imagem do arquivo pessoal de Estela Scandola.



A ausência das diversidades na infância, no ECA, por exemplo, só vai ser enfrentada pelo CONANDA com a Resolução nº 91/2003, atualizada em 2016. Incorporando em grande parte os debates nacionais sobre os significados da garantia de direitos geracionais relacionados às diversidades de povos e comunidades tradicionais, este órgão aprovou a Resolução nº 181 dispondo sobre “parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de Crianças e Adolescentes pertencentes a Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil” (CONANDA, 2016).

É possível considerar que mesmo com o movimento pré-constituente, nos movimentos pós-constituente as diversidades na infância foram pouco ou nada consideradas quando se implantam as políticas sociais brasileiras. E, ao deliberar suas Resoluções, o CONANDA teve pouca capilaridade junto aos Conselhos Municipais e aos Conselhos Tutelares nessa exigência ética e política. A equidade e a alteridade são princípios basilares de justiça e respeito e, mesmo assim, a visão de “criança tudo igual” permaneceu como marca na maioria das práticas de “garantia de direitos”. Oliveira (2023) evoca a discussão de proteção plural, ou seja, as crianças e os adolescentes estão protegidos tanto pelas tratativas do Estado brasileiro quanto pelos direitos que nascem na aldeia, como também afirmou Eloy Terena (2020). Ambos os autores evidenciam os princípios da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2004).

Queremos destacar três desafios com os quais o Brasil se comprometeu a partir da ratificação dessa Convenção: a) autoidentidade – são as pessoas dos povos indígenas, negros e das comunidades tradicionais que, a partir de suas consciências identitárias, afirmam o que são diante das políticas públicas; b) consulta prévia – em todo e qualquer serviço, programa



ou projeto que tenha como participantes os grupos que aqui estamos discutindo, estes devem ser escutados, considerados e serem decisivos no que vai ser realizado; c) incorporação dos trabalhadores da própria etnia nos serviços das políticas sociais – aqui não se trata de desconsiderar concurso público, sobretudo evidenciar que há um vínculo de pertencimento entre quem trabalha e quem é atendido, e que a cultura é o enlace fundamental. Como dizia Marta Guarani: “façam tudo o que fizerem para todas as demais mulheres. Só precisam aprender a língua”.

Os passos dados nos colegiados como CONANDA, Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCAs) e Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) ainda são focalizados e esparsos em direção às exigências ao que deve ser feito para garantir os direitos às diversidades na infância. Também por parte dos movimentos dos povos negros, indígenas e das comunidades tradicionais, as especificidades aos direitos das crianças têm pouco trato. Fato é que ambos os movimentos não têm se juntado com vistas à prioridade absoluta nos direitos de crianças e adolescentes. Parece mesmo que a tatuagem de não direitos ainda permanece desenhada na grande maioria do povo brasileiro.

É preciso considerar, no entanto, que, apesar dos avanços no CONANDA na ratificação da Convenção nº 169 (Brasil, 2004) e da Lei nº 12.010/2009 (Brasil, 2009), a qual costumamos chamá-la de nova Lei da Adoção, há uma lentidão para o cumprimento dessas tratativas.


A Lei de 2009, por exemplo, argumenta que a criança indígena ou remanescente de quilombo deve permanecer no seio da sua comunidade e/ou de membros de sua etnia (Brasil, 2009). Nos casos de adoção, cabe ao órgão federal da política indigenista

acompanhar as situações. E, no que se refere ao Conselho Tutelar, se ele considerar prudente para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes o afastamento da família, seguir-se-ão os mesmos passos das demais crianças: a decisão é do Judiciário, que comunica ao Ministério Público.



Figura 3 – Jovens indígenas
Créditos: Imagem do arquivo pessoal de Estela Scandola.






Tanto o trabalho de Gomes, Nascimento e Scandola (2020) quanto os estudos de Nascimento (2014) indicam que as crianças indígenas são vitimadas sequencialmente. Quando seus direitos são violados no âmbito das aldeias ou em contextos urbanos, as saídas encontradas pelo SGD é novamente vitimizá-las, colocando em instituições não indígenas. Essas saídas continuam sendo a regra colonial que ainda está presente, não somente na legislação como no cotidiano técnico-operacional e simbólico das organizações e dos serviços prestados pelo Estado brasileiro. Ainda mais, o cotidiano do SGD segue leituras de realidade que não consideram o modo de ser e viver dos povos tradicionais, sendo que, em pareceres técnicos, houve a constatação de discriminação e violação de direitos, o que consideraram violência etnorracial.

No CONANDA há a representação de todas as políticas sociais brasileiras, e 50% da sua composição é de organizações da sociedade civil. Mesmo assim, existe um hiato entre o que se decide naquele colegiado (o que é pouco para as demandas dos povos indígenas, negros e das comunidades tradicionais) e a operacionalização pelos serviços e pelas ações de Saúde, Educação e Assistência Social, como exemplos.

O Sistema Único de Saúde (SUS) construiu um Subsistema de Saúde Indígena (SasiSUS), organizado em Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), e estes tratam da atenção primária aos moradores das terras indígenas reconhecidas pelo Estado brasileiro. Há uma política para povo negro e povos do campo e da floresta, ciganos. No entanto, a demarcação entre o que existe de tradicional e as diferentes formas de presença urbana ainda é um divisor na garantia de direitos. Parece mais que o SUS ainda não se pintou de diversidades mesmo com os mandos constitucionais e suas diferentes tratativas legais.



Na Educação, houve um avanço importante com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que obriga as escolas de ensinos fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira. O conteúdo programático deve incluir o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Já em 2008, a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) tornou obrigatório também o estudo da história e da cultura indígena, incluindo a contribuição na formação da sociedade brasileira.

Apesar das existências das leis aprovadas, o grande pilar é a aplicabilidade e a execução delas, visto que ainda há uma grande dificuldade em se trabalhar com os temas e as formações. No entanto, ambas as leis não mudaram o cotidiano escolar e a sua estrutura, sobretudo quando há presenças em contextos urbanos. Ainda é um desafio incorporar as formas de aprendizagem dos diversos povos.


Na Assistência Social, a política mais nova entre essas teve uma grande mudança, pois deixou de ser caridade para ser direito básico. Essa forma de ser reconhecida, muito mais que na legislação, ainda tem grande vícios do assistencialismo e da visão de favorecimento por parte de gestores públicos. Embora tenha avançado em deliberações nas Conferências nacionais, a prática ainda segue considerando esses grupos populacionais como “vulneráveis e grupos de risco”, ou seja, os destitui de toda a grandeza de sua resistência mirando as fragilidades impostas exatamente pelas desigualdades e discriminações.



Não é por acaso que tais políticas tenham resistência em implantar, de forma definitiva, o respeito ao modo de ser e viver de cada povo como exige a Constituição. O histórico do trato com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi sempre a existência de um Estado paralelo para os indígenas pelos dois primeiros e para os pobres no que se refere à terceira. Em muitas situações, o trabalho articulado entre a FUNAI e a LBA respondia pela Assistência Social, Saúde e até Educação dos povos indígenas, desde que estivessem em territórios reconhecidos legalmente.

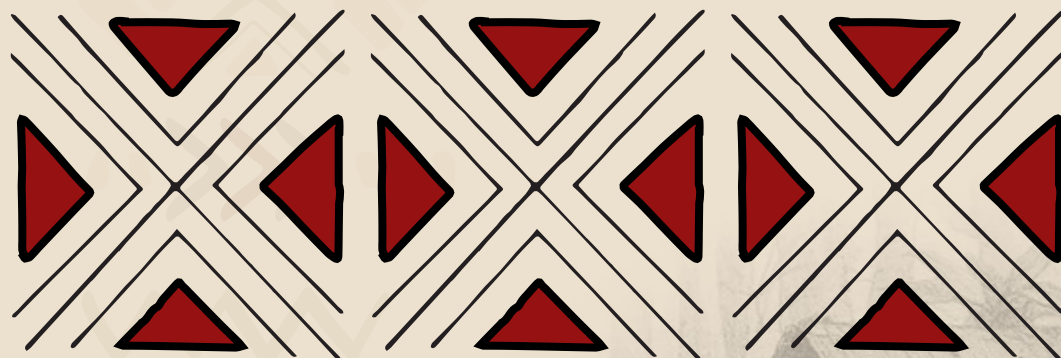
A não inserção dos povos indígenas, negros e das comunidades tradicionais nos órgãos colegiados, especialmente se considerarmos CMDCA e Conselhos Tutelares, parece que ainda confirma que há uma política de negação de equidade e de exercícios de alteridade. Resoluções como a nº 170, do CONANDA (2014), em seu art. 53, ou a Recomendação do Ministério Público de Ponta Porã, em 2015 (Brasil, 2015), são iniciativas esparsas e que demonstram a vontade política de algumas organizações que ainda não foram incorporadas no cotidiano das organizações e dos movimentos da infância.

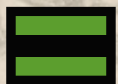
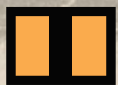
Parece-nos, ainda, que a máxima da imersão das crianças à condição de sujeitas de direitos (portanto, responsabilidade não somente da família, mas também da comunidade, da sociedade e do Estado) causa estranhamentos quando, somada a essa condição, há que se considerar os direitos das diversidades de povos, comunidades e grupos. Esses exercícios de mirarmos as singularidades de cada situação e as particularidades etnoraciais e geracionais impõem exercícios permanentes de (re)aprendizagem. Não cabe, portanto, nenhum direito a menos e nenhum passo atrás.



Leis importantes, como a nº 13.431 (Brasil, 2017a), por exemplo, sem a vigilância e a pressão dos movimentos, não consideraram as diversidades das infâncias e retomaram a ideia generalista de crianças e adolescentes. Além disso, ao não considerarem como um tipo de violação de direitos aquela que aqui tratamos, ou seja, a violência etnorracial, deixou de evidenciar as violações estruturais e específicas cometidas contra os povos indígenas, negros e de comunidades tradicionais. Além disso, não empurra as políticas públicas, inclusive o Sistema Judiciário, muito embora o próprio Conselho Nacional de Justiça (CNJ) já tenha se movido nessa direção, com suas Resoluções, como ocorre com a Resolução nº 524 (CNJ, 2023), que se dedica aos adolescentes dos povos indígenas em medidas socioeducativas.

Sem desejarmos finalizar o debate, mas o abrir ao conjunto dos cursistas, é preciso reafirmar que nenhum direito das crianças e dos adolescentes indígenas, negros e de comunidades tradicionais será efetivado considerando somente este grupo. Pelo contrário, as estruturas multidimensionais de violações de direitos, sejam elas estruturais dos povos, sejam específicas das condições geracionais, somente poderão ser enfrentadas pelo conjunto articulado das políticas e com protagonismo das organizações desses povos.





É preciso atendê-las na articulação de todas as políticas públicas e considerá-las nos movimentos e nas organizações da sociedade civil. Também é preciso exercitar que as políticas só conseguem mudar a realidade se forem efetivadas no âmbito da promoção de direitos, prevenção aos agravos, atendimento a vítimas e autores de violência, reparação individual e coletiva dos direitos violados, gestão participativa e monitoramento, tanto pelo governo quanto pela sociedade. Além disso, percebemos, no decorrer desse processo, que há uma emergência em vigiar o que ocorre no Legislativo, no Judiciário, no Executivo e até mesmo na academia. Sem descanso, pois a pressão pelo retrocesso segue em todas as instituições e nos agrupamentos sociais.

No processo de construção e reconstrução dos direitos de crianças e adolescentes dos povos indígenas, negros e de comunidades tradicionais, o valor da democracia como fundamento da nossa prática precisa estar no nosso cotidiano. É no desenvolvimento das autonomias dos diferentes grupos e nas exigências da convivência democrática e emancipatória que iremos pautar os avanços da infância e adolescência saudável e alegre.

E, para resistir e garantir ao já instituído e construir forças no enfrentamento ao instituinte, torna-se fundamental fortalecer as organizações e os grupos que pautam os direitos das crianças e dos adolescentes indígenas, negros e de comunidades tradicionais sob o manto dos direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Capilarizar o que já conquistamos, apoiar novas práxis que contemplem as infâncias em suas diversidades e promover o encontro de todos e todas que desejam ir em busca da essência em detrimento de somente a aparência dos problemas podem ser pistas do caminhar com corações e mentes.



VOÇÊ VIU

Somente com a Constituição de 1988, o Brasil garantiu a autonomia dos povos indígenas e reconheceu seu modo de ser e viver como “o direito que nasce da aldeia” (Brasil, 1988). Com a Constituição, todas as pessoas passam a ser sujeitas de direitos. Várias tratativas nacionais e internacionais garantem o respeito ao modo de ser e viver dos povos indígenas, como a Constituição Federal, o CONANDA, além do ECA e de suas atualizações.

A desindianização e a desafricanização foram formas de dominar e escravizar, além de rotularem estereótipos preconceituosos contra os povos como forma de discriminação e desigualdade com eles. O Censo de 2022 (IBGE, 2022) trouxe pela primeira vez os dados da população quilombola e colocou a população parda como a maior do Brasil, necessitando de um novo reordenamento das políticas públicas.

A Convenção nº 169 da OIT busca superar práticas discriminatórias que afetam os povos indígenas e tribais. Os princípios para sua aplicabilidade são: autoidentidade, consulta prévia e incorporação dos trabalhadores da própria etnia nos serviços das políticas sociais (OIT, 2011). Por isso é importante destacar a violência etnorracial, que é quando não consideram e não respeitam o modo de ser e viver dos povos tradicionais. É fundamental cuidar de todos os direitos humanos de todos os grupos. E não se faz isso sem processos democráticos que avancem na construção da autonomia de todas as crianças e adolescentes.

As Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, respectivamente, tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e cultura indígena (Brasil, 2003; 2008).



Referências

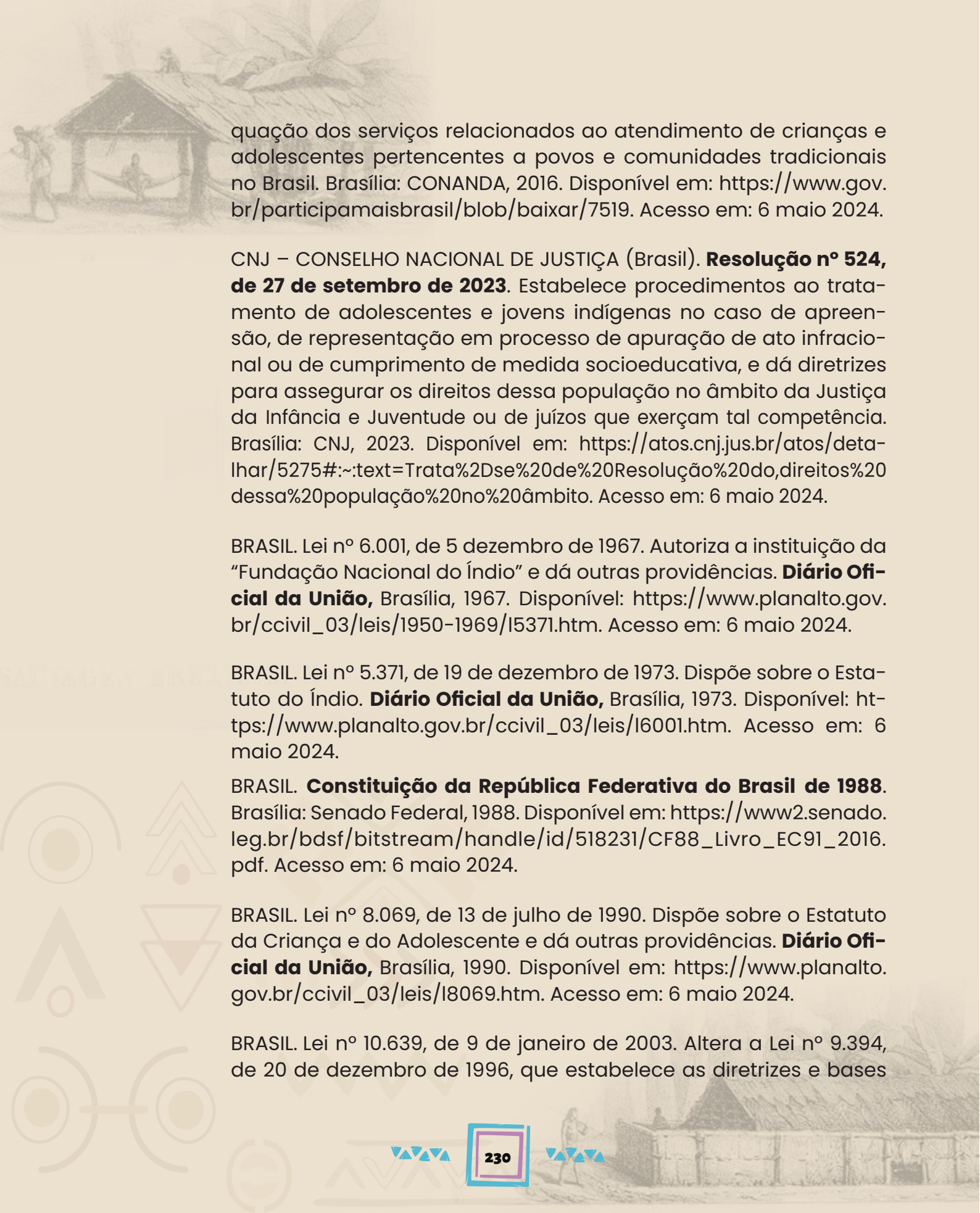
AGÊNCIA GRITA SÃO PAULO. Documentário À Sombra de um Delírio Verde. **Youtube**, 2003. vídeo. 29:36. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NB61WUIWfM>. Acesso em: 7 maio 2024.

AZEVEDO, Marta Maria. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. **Instituto Socioambiental**, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>. Acesso em: 6 maio 2024.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 91, de 23 de junho de 2003**. Dispõe sobre a aplicação das disposições constantes do Estatuto da Criança e do Adolescente à família, à comunidade, à sociedade, e especialmente à criança e ao adolescente indígenas. Brasília: CONANDA, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucoes-1-a-99.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 170, de 10 de dezembro de 2014**. Altera a Resolução nº 139, de 17 de março de 2010, para dispor sobre o processo de escolha em data unificada em todo o território nacional dos membros do Conselho Tutelar. Brasília: CONANDA, 2014. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32131032/do1-2015-01-27-resolucao-n-170-de-10-de-dezembro-de-2014-32130908. Acesso em: 6 maio 2024.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 181, de 10 de novembro de 2016**. Dispõe sobre os parâmetros para interpretação dos direitos e ade-



quação dos serviços relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais no Brasil. Brasília: CONANDA, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/7519>. Acesso em: 6 maio 2024.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução nº 524, de 27 de setembro de 2023**. Estabelece procedimentos ao tratamento de adolescentes e jovens indígenas no caso de apreensão, de representação em processo de apuração de ato infracional ou de cumprimento de medida socioeducativa, e dá diretrizes para assegurar os direitos dessa população no âmbito da Justiça da Infância e Juventude ou de juízos que exerçam tal competência. Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/5275#:~:text=Trata%2Dse%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20do,direitos%20dessa%20popula%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%A2mbito>. Acesso em: 6 maio 2024.

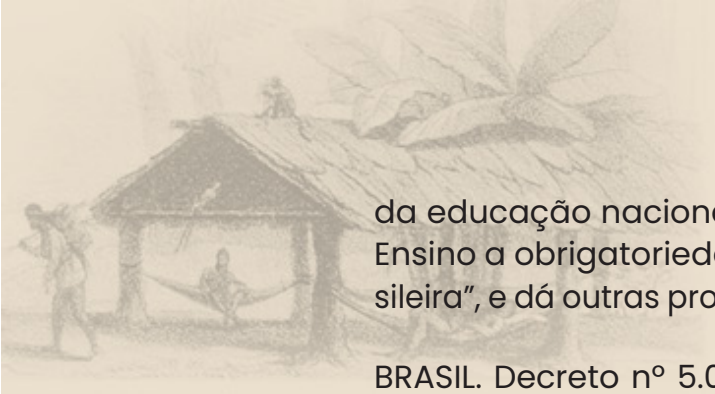
BRASIL. Lei nº 6.001, de 5 dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15371.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1973. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases



da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.


BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017a.

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT),



aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13509.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

CARDOSO, Andrey Moreira; SANTOS, Ricardo Ventura; GARNELLO, Luiza; COIMBRA JÚNIOR, Carlos; CHAVES, Maria de Betania Garcia. Políticas públicas de saúde para os povos indígenas. In: GIOVANELLA, Lígia (org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 911-932.

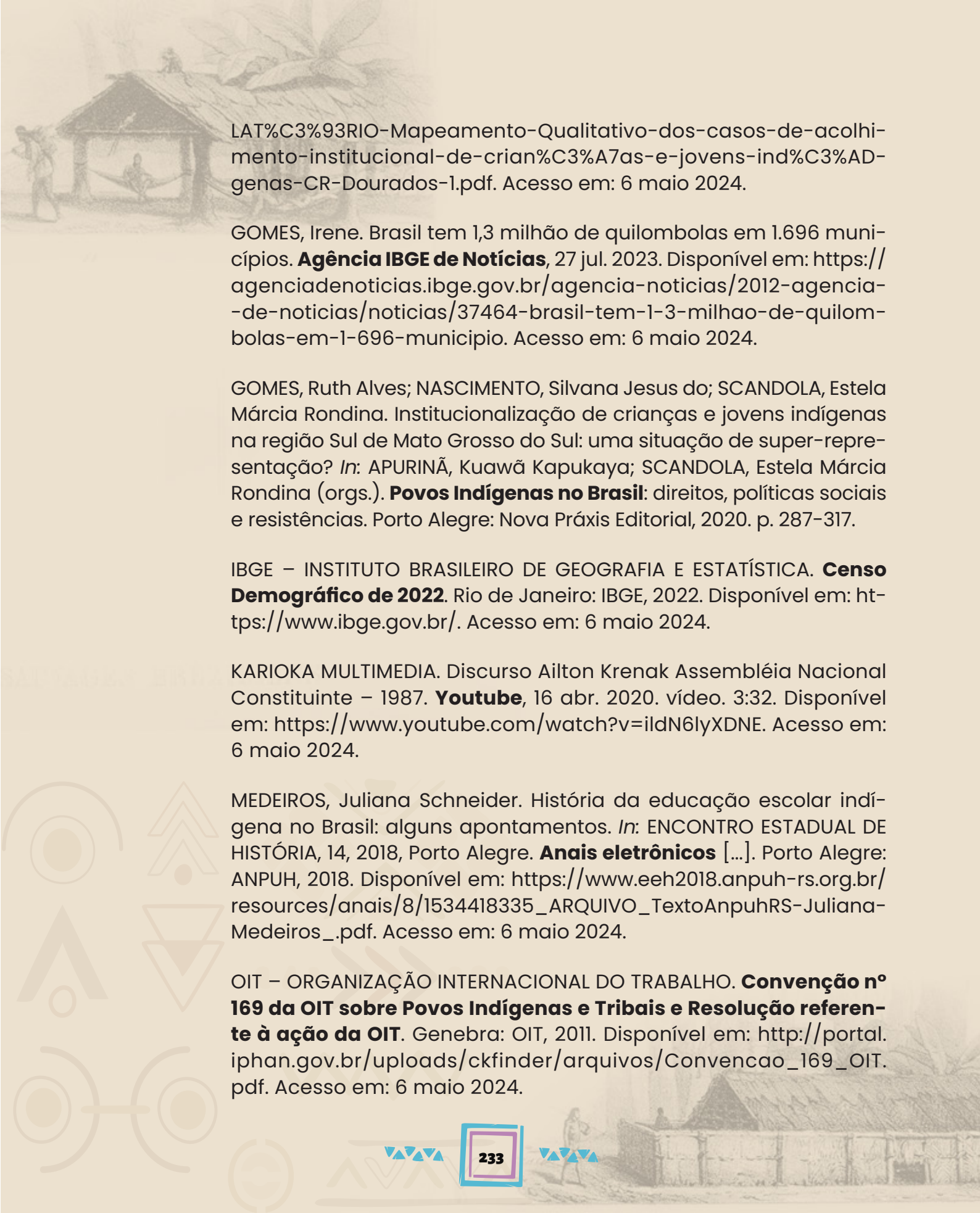
CASTRO, Eduardo Viveiros. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: ALBERTO RICARDO, Carlos; PANTALEONI RICARDO, Fany (orgs.). **Povos indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-49. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2001-2005>. Acesso em: 6 maio 2024.

COELHO, Marco Antônio Tavares; KRENAK, Ailton. Genocídio e o resgate dos “Botocudo”. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Jfgzby48wpl-VmL7RXDtF6Tb/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2024.

ELOY TERENA, Luiz Henrique Amado. O direito dos povos indígenas e a Constituição. In: APURINÃ, Kuawã Kapukaya; SCANDOLA, Estela Márcia Rondina (orgs.). **Povos indígenas no Brasil: direitos, políticas sociais e resistências**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020. p. 17-45.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Brasil). Coordenação Regional da FUNAI de Dourados/MS. Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e de Cidadania. **Relatório Mapeamento Qualificado de Todos os Casos de Crianças e Jovens Indígenas em Situação de Acolhimento Institucional e Familiar da Região de Dourados/MS**. Dourados: FUNAI-MS, 2017. Disponível em: <http://www.suas.sead.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/3.2-RE->



LAT% C3% 93RIO-Mapeamento-Qualitativo-dos-casos-de-acolhi-mento-institucional-de-crian%C3%A7as-e-jovens-ind%C3%AD- genas-CR-Dourados-1.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

GOMES, Irene. Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 muni- cípios. **Agência IBGE de Notícias**, 27 jul. 2023. Disponível em: [https:// agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia- -de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilom- bolas-em-1-696-municipio](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia- -de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilom- bolas-em-1-696-municipio). Acesso em: 6 maio 2024.


GOMES, Ruth Alves; NASCIMENTO, Silvana Jesus do; SCANDOLA, Estela Márcia Rondina. Institucionalização de crianças e jovens indígenas na região Sul de Mato Grosso do Sul: uma situação de super-repre- sentação? *In*: APURINÃ, Kuawã Kapukaya; SCANDOLA, Estela Márcia Rondina (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil**: direitos, políticas sociais e resistências. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020. p. 287-317.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [ht- tps://www.ibge.gov.br/](https://www.ibge.gov.br/). Acesso em: 6 maio 2024.

KARIOKA MULTIMEDIA. Discurso Ailton Krenak Assembléia Nacional Constituinte – 1987. **Youtube**, 16 abr. 2020. vídeo. 3:32. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE>. Acesso em: 6 maio 2024.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indí- gena no Brasil: alguns apontamentos. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 14, 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: ANPUH, 2018. Disponível em: [https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/ resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-Juliana- Medeiros_.pdf](https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-Juliana-Medeiros_.pdf). Acesso em: 6 maio 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução referen- te à ação da OIT**. Genebra: OIT, 2011. Disponível em: http://portal. iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT. pdf. Acesso em: 6 maio 2024.




OLIVEIRA, Assis da Costa. As indígenas crianças e a Doutrina da Proteção Plural. **Revista Direito e Práxis**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1444-1469, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/61154/42548>. Acesso em: 6 maio 2024.

PLASSAT, Xavier. Onde está o teu irmão? *In*: NOGUEIRA, Christiane; NOVAES, Marina; BIGNAMI, Renato (orgs.). **Tráfico de pessoas**: reflexões para a compreensão do trabalho escravo contemporâneo. São Paulo: Paulinas, 2014. cap. 4.

PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *In*: CARDOSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Faces da Tradição Afro-Brasileira**: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro; Salvador: Pallas; CEAO, 2006.

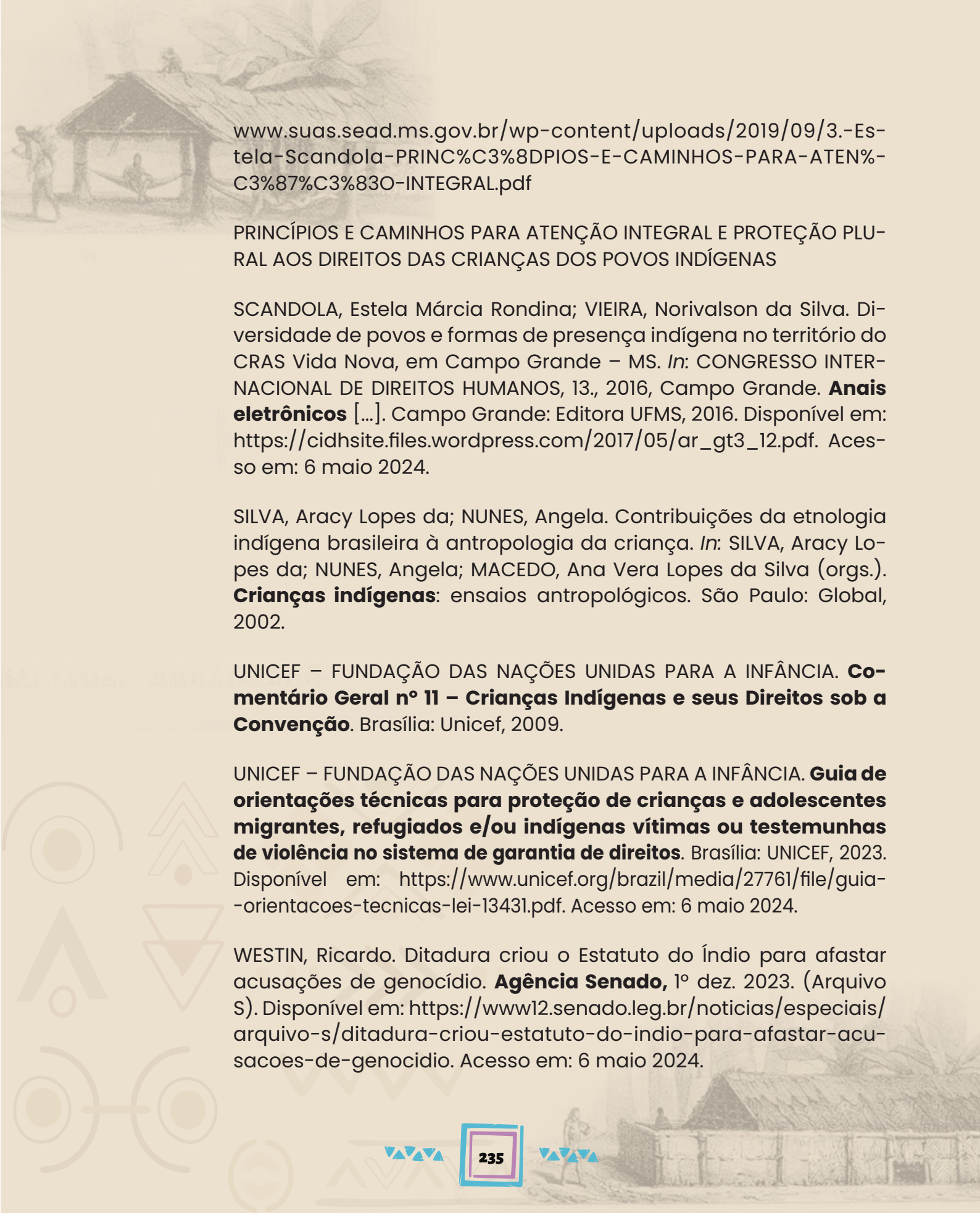
PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil Indígena**: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.

ROSA, Marisa; REIS Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-39, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/132118/88565>. Acesso em: 6 maio 2024.



SCANDOLA, Estela Márcia Rondina; ESPRICIDO Lizandra Schuaiga; FRIHLING, Maristela Farias; DACOME, Rosany Dias Ferraz. Direitos das crianças dos povos indígenas: dos princípios e caminhos construídos em Mato Grosso do Sul e a Resolução do CONANDA. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 18, n. 35, p. 161-178, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/465>. Acesso em: 6 maio 2024.

SCANDOLA, Estela Márcia Rondina; FRIHLING, Maristela Farias; ESPRICIDO, Lizandra Schuaiga; DACOME, Rosany Dias Ferraz. **Princípios e caminhos para atenção integral e proteção plural aos direitos das crianças dos povos indígenas**, 2019. Disponível em: <https://>



www.suas.sead.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/3.-Estela-Scandola-PRINC%C3%8DPIOS-E-CAMINHOS-PARA-ATEN%C3%87%C3%83O-INTEGRAL.pdf

PRINCÍPIOS E CAMINHOS PARA ATENÇÃO INTEGRAL E PROTEÇÃO PLURAL AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DOS POVOS INDÍGENAS

SCANDOLA, Estela Márcia Rondina; VIEIRA, Norivalson da Silva. Diversidade de povos e formas de presença indígena no território do CRAS Vida Nova, em Campo Grande – MS. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS*, 13., 2016, Campo Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campo Grande: Editora UFMS, 2016. Disponível em: https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar_gt3_12.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

UNICEF – FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Comentário Geral nº 11 – Crianças Indígenas e seus Direitos sob a Convenção**. Brasília: Unicef, 2009.

UNICEF – FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Guia de orientações técnicas para proteção de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e/ou indígenas vítimas ou testemunhas de violência no sistema de garantia de direitos**. Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/27761/file/guia-orientacoes-tecnicas-lei-13431.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

WESTIN, Ricardo. Ditadura criou o Estatuto do Índio para afastar acusações de genocídio. **Agência Senado**, 1º dez. 2023. (Arquivo S). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ditadura-criou-estatuto-do-indio-para-afastar-acusacoes-de-genocidio>. Acesso em: 6 maio 2024.



POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS



**Atendimento culturalmente adequado a crianças
e adolescentes de povos e comunidades
tradicionais: ferramentas metodológicas
e práticas às políticas públicas**

UNIDADE 6:

ATENDIMENTO CULTURALMENTE ADEQUADO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nessa unidade buscamos oferecer a você uma discussão sobre aspectos jurídicos e práticos da estruturação do atendimento culturalmente adequado de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais por parte do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O conteúdo está dividido em duas partes: parte I, “Doutrina da Proteção Plural: atendimento culturalmente adequado a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais”; e parte II, “Implementação de Práticas de Atendimento Culturalmente Adequado a Crianças e Adolescentes de Comunidades Tradicionais”.

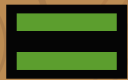
Propomos uma reflexão crítica e intercultural sobre como a perspectiva da proteção plural pode fomentar um olhar mais adequado para as especificidades culturais de crianças e adolescentes, articulando os direitos específicos de seus povos com os direitos das crianças, de modo a indicar a mútua contribuição entre os campos jurídicos e a afirmação de que ambos são constitutivos da condição de sujeitos de direitos dessas crianças e adolescentes.

Em seguida, estabelecemos a reflexão sobre as ferramentas técnicas e metodológicas que possibilitam a adequação do atendimento oferta às crianças e adolescentes em perspectiva intercultural.

Com isso, acreditamos que você obterá subsídios práticos e metodológicos para discutir e experimentar o “como fazer” no tocante à materialização de uma intervenção com crianças e adolescentes que respeitem suas identidades e condições socioculturais e valorize a capacidade dos povos e comunidades tradicionais na proteção de suas crianças e adolescentes.

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender a Doutrina da Proteção Plural como complementar à Doutrina da Proteção Integral, de modo a identificar os requisitos para que o atendimento a essas políticas públicas seja culturalmente adequado a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais.
- Compreender os subsídios teórico-metodológicos necessários para adquirir competência na aplicação de métodos para identificação precisa das especificidades culturais de povos e comunidades tradicionais.
- Entender a importância da diversidade cultural e reconhecer as especificidades das comunidades tradicionais em termos de valores, tradições e formas de vida.
- Familiarizar-se com as diferentes ferramentas metodológicas e práticas que podem ser utilizadas para garantir um atendimento culturalmente adequado, incluindo diagnóstico participativo, formação cultural sensível e valorização dos saberes tradicionais.
- • Compreender como políticas públicas voltadas para o atendimento culturalmente adequado podem promover a inclusão e a equidade para crianças e adolescentes de comunidades tradicionais, contribuindo para reduzir disparidades sociais e educacionais.



Docentes conteudistas

Ana Radig Denne Lobão Morais é mestra em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global e especialista em Direitos da Criança, do Adolescente e do Idoso. Pesquisadora no Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias e no Núcleo de Estudos da Infância e da Juventude, ambos na Universidade de Brasília (UnB). Avaliadora da InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais (ISSN: 2447-6684).

Alcineide Moreira Cordeiro é indígena do povo Piratapuia e estudante de Relações Internacionais na Universidade de Brasília (UnB), ex-bolsista do Programa de Bolsas Indígenas e Quilombolas de Língua Portuguesa 2023 do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Colaboradora no Grupo de Trabalho de Legislação e Parcerias Internacionais do Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB, com foco em direitos e políticas das crianças indígenas na América Latina. Pesquisadora de Violência contra Mulheres Indígenas.



Iniciando o assunto

No contexto da diversidade cultural presente em muitos países, é essencial garantir que as políticas públicas e os serviços destinados a crianças e adolescentes considerem as especificidades culturais das comunidades tradicionais.

O atendimento culturalmente adequado nos permite explorar a importância do potencial organizacional político, social, econômico e cultural dos povos originários e oferecer um atendimento que respeite e valorize a cultura das comunidades tradicionais, destacando como isso pode promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, bem como fortalecer a coesão social e a identidade destes sujeitos.

Existem diversas ferramentas metodológicas que podem e devem ser utilizadas para o atendimento culturalmente adequado, como o diagnóstico participativo, a formação cultural sensível, o desenvolvimento de material educativo contextualizado e as parcerias comunitárias.

As utilizações dessas ferramentas são exemplos concretos de como as políticas públicas podem ser adaptadas para atender às necessidades das comunidades tradicionais, incluindo a implementação de políticas afirmativas, a criação de espaços de diálogo intercultural e a alocação de recursos específicos para projetos voltados a essas comunidades.

Assim sendo, o atendimento culturalmente adequado a crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais é fundamental para promover a inclusão social, o respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento integral desses grupos. Ao adotar ferramentas metodológicas e práticas sensíveis à cultura, as políticas públicas podem se tornar mais eficazes e importantes na promoção do bem-estar e da igualdade de oportunidades para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem étnica ou cultural.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9IUXC4753aE>



PARTE 1

**Doutrina da Proteção
Plural: atendimento
culturalmente
adequado a crianças
e adolescentes
pertencentes a
povos e comunidades
tradicionais**





Doutrina da Proteção Plural: atendimento culturalmente adequado a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais

Garantir e efetivar atendimentos culturalmente adequados às crianças e aos adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais requer a atenção às condições de sujeitos de direitos específicos quanto à questão etária e étnica, somando-se a isto a observação quanto ao gênero e à orientação sexual, bem como a superação das barreiras e a consequente garantia da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, sem falar da consideração e do respeito a todas as formas de diversidades inerentes a cada um destes sujeitos de direitos.

Afirma-se, dessa forma, que crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais possuem o direito de ter à sua disposição atendimentos no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) que contemplem todas as suas especificidades, tendo em vista a indivisibilidade dos direitos humanos e a vedação à violência institucional.





Povos e comunidades tradicionais

Analisar os povos e as comunidades tradicionais é ter contato com a riqueza cultural e a diversidade étnica do Brasil, tendo em vista que, como afirma Oliveira (2022):




a categoria povos e comunidades tradicionais é uma designação conceitual que busca abarcar a totalidade de grupos étnicos que, a partir de seus modos de vida culturalmente distintos da sociedade brasileira, reivindicam condições diferenciadas de reconhecimento identitário, jurídico, econômico, social e político organizacional (Oliveira, 2022, p. 26).



Mas, afinal, quem são os povos e as comunidades tradicionais do Brasil? A respeito desta pergunta, fazemos uma primeira e importante observação: as normas que serão apresentadas a seguir são responsáveis pelo reconhecimento legal da existência da diversidade dos povos e das comunidades tradicionais do Brasil, bem como a autoidentificação como requisito para o pertencimento a estes povos e a estas comunidades, porém as suas existências, resistências e lutas históricas por respeito a esta diversidade étnica e cultural e por políticas públicas e serviços e atendimentos culturalmente adequados é muito mais antiga, variando na linha do tempo





da história, a depender do povo ou da comunidade tradicional que se esteja especificamente analisando, tendo em vista existirem inúmeras diversidades dentro de cada povo e de cada comunidade caracterizada como tradicional. Esta é a realidade dos fatos.

Quanto à realidade em papel, aqui representada por dois decretos, os povos e as comunidades tradicionais saíram da invisibilidade legislativa com o Decreto nº 6.040/2007, o qual institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e determina serem povos e comunidades tradicionais os grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Já o Decreto nº 8.750/2016, responsável por instituir o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), regulamenta, no art. 4º, as 28 categorias de povos e comunidades tradicionais com vagas asseguradas na representação da sociedade civil, sendo elas: **povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; catingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre-vivas; pantaneiros; marroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco-babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos**

de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros e caboclos (Brasil, 2016). Este rol é utilizado para exemplificar os povos e comunidades tradicionais brasileiros, demonstrando, assim, a diversidade étnica, e não sendo, portanto, o rol taxativo destes povos e destas comunidades tradicionais.



Fonte: <https://defensoria.am.def.br/wp-content/uploads/2023/04/foto-2.jpeg>



Doutrina da Proteção Plural e atendimento culturalmente adequado

Os direitos garantidos às crianças, aos adolescentes e aos jovens, no ordenamento jurídico brasileiro, estão em processo de adequação à diversidade étnica e cultural dos povos e das comunidades tradicionais, almejando a realização de procedimentos étnicos e culturalmente adequados no âmbito do SGDCA e fora dele, em todos os espaços, contextos, interações, relações e atos do dia a dia, almejando que crianças, adolescentes e jovens pertencentes a povos e comunidades tradicionais sejam respeitados e considerados na totalidade da sua dignidade, e também em virtude da sua especificidade étnica e etária, de modo que tenham todos os seus direitos fundamentais garantidos e efetivados com absoluta prioridade.

Essa adequação é imprescindível, sendo necessária a reestruturação do SGDCA, bem como a construção de mecanismos culturais e legais de respeito e consideração às diversidades, respeito às diferenças e harmonia entre as diferentes formas de ser, viver e saber, de modo que, após a superação do adultocentrismo e as conseqüentes percepção e consideração da criança e do adolescente como detentores de direitos específicos em virtude da condição peculiar de seres humanos em desenvolvimento, sendo esta a base da Doutrina da Proteção Integral, apresenta-se como fundamental e urgente a construção da Doutrina da Proteção Plural.






A Doutrina da Proteção Plural situa sua relevância no fato de que a Doutrina da Proteção Integral, nos termos do que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, apresenta-se como discriminatória por não estar étnica e culturalmente adequada à diversidade inerente aos povos e às comunidades tradicionais como um todo, e, dessa forma, insuficiente para a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais.

Assim, respeita-se a importância da Doutrina da Proteção Integral e considera-se a Doutrina da Proteção Plural como complementar àquela, em virtude da existência e da vivência de diversas infâncias, sendo indispensável que o SGDCA se reestruture, tanto no que se refere à representatividade nos ambientes de decisão quanto na disponibilização de profissionais e protocolos de atendimento que considerem a diversidade e a pluralidade de infâncias e as diferentes realidades socioculturais.

Quanto aos parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos procedimentos de órgãos e serviços relacionados ao atendimento a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais no Brasil, a Resolução nº 181, de 10 de novembro de 2016, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), vincula a aplicação da legislação pertinente à infância e à adolescência, de modo a considerar as garantias jurídicas presentes na legislação específica dos povos e das comunidades tradicionais, assim como a autodeterminação, as culturas, os costumes, os valores, as formas de organização social, as línguas e as tradições, visando assegurar que possam ter acesso aos serviços culturalmente apropriados.



Mas, como realizar esses serviços culturalmente apropriados? Essas metodologias estão em construção e, para este estudo, apresentaremos, a seguir, recomendações do relatório “Diálogos entre redes e fóruns de promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente: perspectivas e desafios a partir da Resolução nº 181/2016 do CONANDA” (AMSK, 2019).

O relatório citado acima e que consta como leitura complementar a este módulo do curso, apresenta, entre outras disposições, recomendações para garantia do direito ao atendimento intercultural no SGDCA, almejando a construção de uma sociedade justa, igualitária e em observância aos direitos humanos de crianças e adolescentes. Apresentamos aqui algumas destas recomendações:

- 1** Participação na tomada de decisão e fiscalização de serviços: participação de lideranças, organizações, comunidades, famílias, crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais nos espaços de planejamento, nos processos de tomadas de decisões e na fiscalização dos serviços, respeitando a igualdade de gênero.

-
- 2** Contratação de profissionais para os serviços: inserção de profissionais de quaisquer áreas de formação com conhecimento das tradições e dos costumes dos povos e das comunidades tradicionais na equipe técnica das instituições do SGD, especialmente nas cidades e regiões com a presença de povos e comunidades tradicionais.



3

Informação aos povos e às comunidades tradicionais: disponibilização de informações aos povos e às comunidades tradicionais sobre os serviços e os direitos de crianças e adolescentes em linguagem culturalmente acessível; preferencialmente, nas línguas étnicas.

4

Formação continuada aos agentes do SGD: formação permanente aos profissionais do SGD sobre as histórias, as culturas e os direitos de povos e comunidades tradicionais, assim como na forma de aplicação intercultural dos direitos das crianças e dos adolescentes, de modo a assegurar a melhoria do atendimento e o respeito à diversidade cultural, particularmente na matriz curricular das Escolas de Conselhos.

5

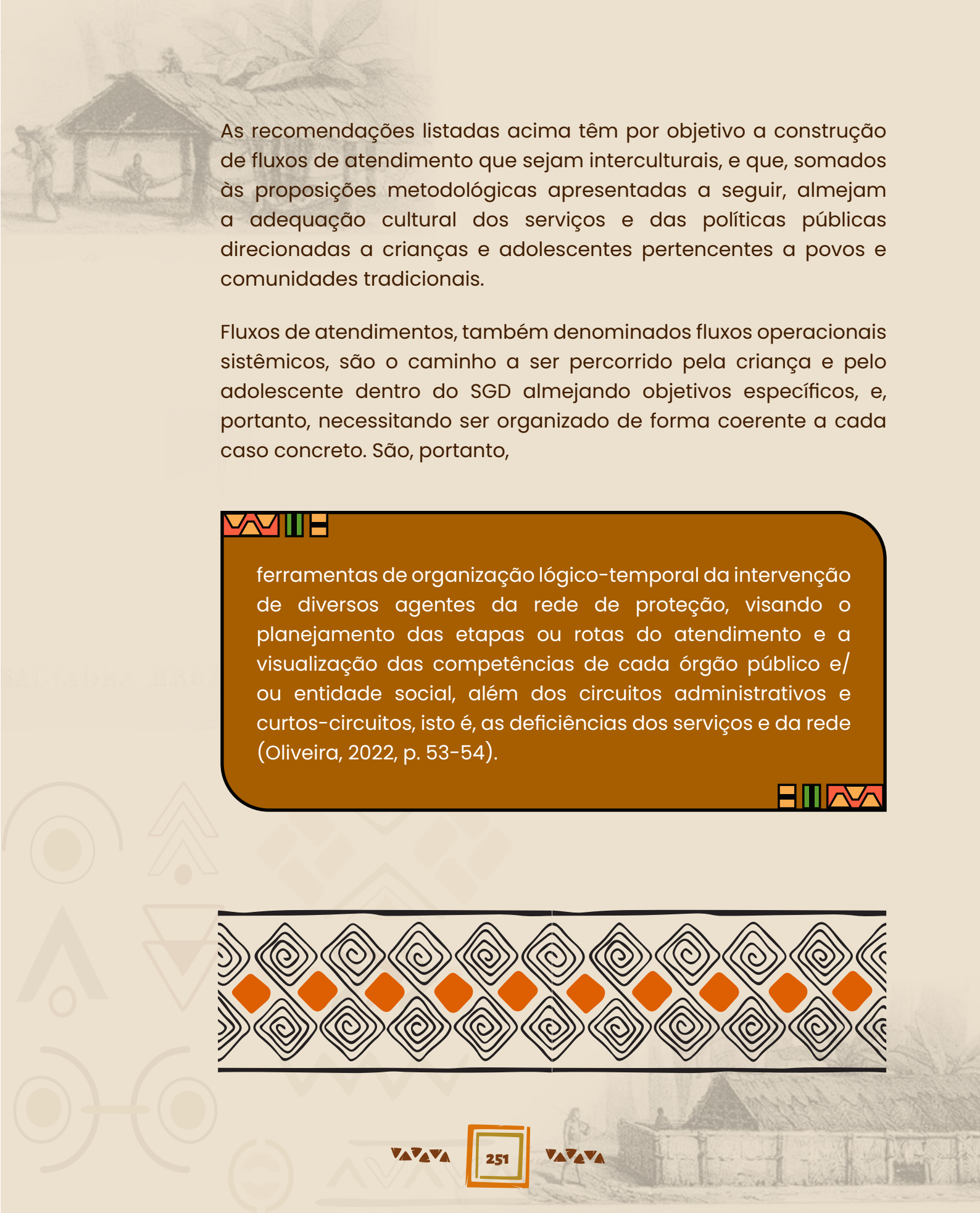
Fluxos operacionais sistêmicos: fluxos operacionais sistêmicos de atendimento do SGD que dialoguem com as instâncias internas de povos e comunidades tradicionais, reconhecendo suas práticas tradicionais.

6

Planos setoriais e intersetoriais: medidas específicas que contemplem as realidades e os direitos de crianças e adolescentes pertencentes aos povos e comunidades tradicionais nos planos setoriais e intersetoriais a serem elaborados ou atualizados nas três esferas do governo.

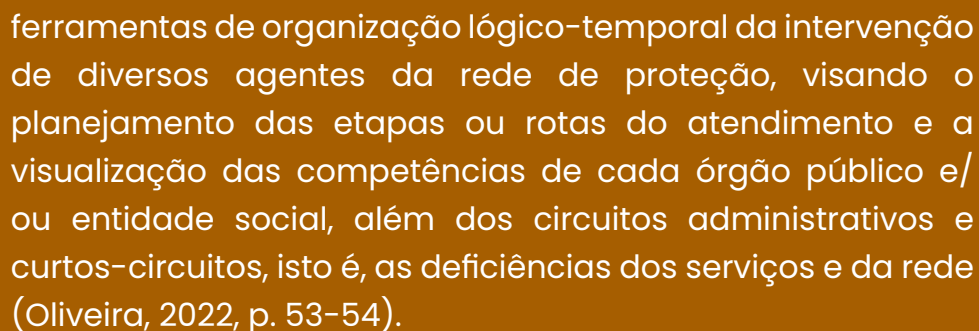
7

Coleta e circulação de dados cadastrais: aprimoramento da coleta de dados cadastrais no SGD voltados para crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais do quesito cor ou raça, de acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e inclusão do quesito etnia.




As recomendações listadas acima têm por objetivo a construção de fluxos de atendimento que sejam interculturais, e que, somados às proposições metodológicas apresentadas a seguir, almejam a adequação cultural dos serviços e das políticas públicas direcionadas a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais.


Fluxos de atendimentos, também denominados fluxos operacionais sistêmicos, são o caminho a ser percorrido pela criança e pelo adolescente dentro do SGD almejando objetivos específicos, e, portanto, necessitando ser organizado de forma coerente a cada caso concreto. São, portanto,




ferramentas de organização lógico-temporal da intervenção de diversos agentes da rede de proteção, visando o planejamento das etapas ou rotas do atendimento e a visualização das competências de cada órgão público e/ou entidade social, além dos circuitos administrativos e curtos-circuitos, isto é, as deficiências dos serviços e da rede (Oliveira, 2022, p. 53-54).



Nos casos de atendimento em virtude de a criança ou de o adolescente ser vítima ou testemunha de violência, por exemplo, observa-se a proibição da violência institucional e soma-se a ação no sentido de evitar, ao máximo, a ocorrência da revitimização, sendo esta conceituada no art. 5º do Decreto nº 9.603/2018 como:

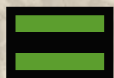
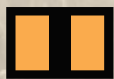


discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem (Brasil, 2018, art. 5º).



Nos casos de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais, além da imprescindibilidade em mantê-los a salvo da violência institucional e da revitimização, soma-se a proteção contra o racismo estrutural presente tanto na sociedade em geral quanto nas teias da Rede de Proteção, chegando ao SGDCa como um todo e inviabilizando ou apresentando entraves a um atendimento que respeite, considere e leve os direitos decorrentes da diversidade étnica e cultural a sério.

É diante disso que a Doutrina da Proteção Plural se demonstra como um instrumento positivo e necessário na formulação e na reformulação de fluxos de atendimentos, objetivando atendimentos capazes de identificar particularidades étnicas e culturais e, a partir disso, disponibilizar serviços e atendimentos adequados culturalmente, chegando a todos de acordo com as suas diversidades, e efetivar direitos e executar políticas públicas próprias a cada realidade – cada cultura; cada demanda.



Assim, os fluxos operacionais sistêmicos/fluxos de atendimento devem ser diferenciados, para que alcancem crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais de forma adequada étnica e culturalmente.

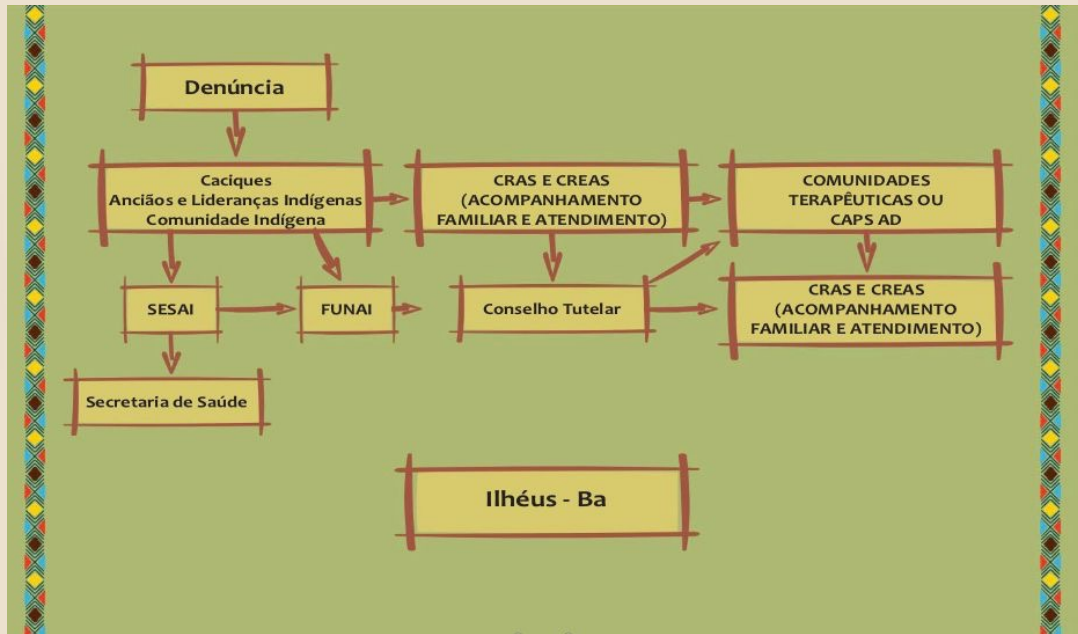
Essa adequação tem o ponto de partida no respeito às formas de viver, pensar e fazer dentro das comunidades e dos povos, conhecendo, primeiramente, a Rede de Proteção primária, ou seja, a que já está instituída no interior do povo ou da comunidade tradicional, com suas instâncias de decisão e forma própria de resolução de conflitos.

Nesse primeiro momento, abre-se a possibilidade para que sejam conhecidas, entre outras especificidades, a língua utilizada para a comunicação interna; os costumes; a percepção interna a respeito do fato que levou ao atendimento da criança ou do adolescente, mediante a ampliação dos profissionais envolvidos, a exemplo da participação de antropólogas ou antropólogos.

Essa atuação próxima do local de vivência da criança/do adolescente também viabiliza a observação a respeito das adaptações necessárias para cada caso, ou seja, direciona as flexibilizações dos procedimentos, tendo em vista que tais procedimentos, quando planejados e criados, não observaram as particularidades decorrentes da diversidade étnica e cultural das crianças e dos adolescentes.




Para melhor compreensão a respeito do que é um fluxo de atendimento étnico e culturalmente adequado, abaixo inserimos o fluxo de atendimento para casos de usos de álcool e outras drogas nas comunidades indígenas de Ilhéus, Bahia/Brasil:



Fonte: Bahia (2016).

Do fluxo de atendimento étnico e culturalmente adequado às comunidades indígenas de Ilhéus, na Bahia, observa-se que, após a denúncia, a primeira instância a ser provocada é a composta por lideranças indígenas, ou seja, componentes da Teia de Atenção Primária, a que atua dentro do povo indígena.

Além do início do fluxo de atendimento ser no interno, observamos mais duas diferenças quanto à operacionalização, em virtude de se tratar de povos indígenas: a atuação da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).



Importante destacar que, da criação de fluxos de atendimento étnicos e culturalmente diferenciados não decorre a impunidade ou a falta de apuração dos fatos e sua consequente responsabilização.

Diferente disso, os fluxos de atendimento diferenciados viabilizam e possibilitam a adequação dos procedimentos a cada especificidade sem deixar de lado os direitos de nenhum dos envolvidos, garantindo todos os princípios e requisitos processuais e éticos, e, também, evitando a revitimização, a violência institucional e coibindo o racismo estrutural.

Assim, como fundamentos legais que embasem a construção da utilização dos fluxos de atendimentos diferenciados, temos a doutrina especializada na área, e citamos, exemplificativamente, a Lei nº 13.431/2017 (Brasil, 2017), o Decreto nº 9.603/2018 (Brasil, 2018), a Lei nº 14.321/2022 (Brasil, 2022), o “Manual de depoimento especial de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais: sumário executivo”, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2022), as normas que tratam da temática da diversidade étnica e cultural e do atendimento culturalmente adequado a ser disponibilizado a crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais, afirmando que a Doutrina da Proteção Plural está em construção e também já está em execução, em fase de aperfeiçoamento, de modo que a participação de vocês, cursistas, é importantíssima para que estes conhecimentos e estas práticas tomem um alcance cada vez maior.

Somos, portanto, multiplicadores dessa mensagem marcada pelo Esperançar: “SEMPRE É POSSÍVEL UM ATENDIMENTO **MAIS** INTERCULTURAL” (Oliveira, 2022, p. 86, grifo nosso), e, para isto, contamos com vocês!

Vamos nessa?



PARTE 2

**Implementação de
práticas de atendimento
culturalmente
adequado para crianças
e adolescentes
de comunidades
tradicionais**






Implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado para crianças e adolescentes de comunidades tradicionais



Figura 1 – Crianças indígenas indo para a escola
Créditos: acervo pessoal de Alcineide Moreira Cordeiro.

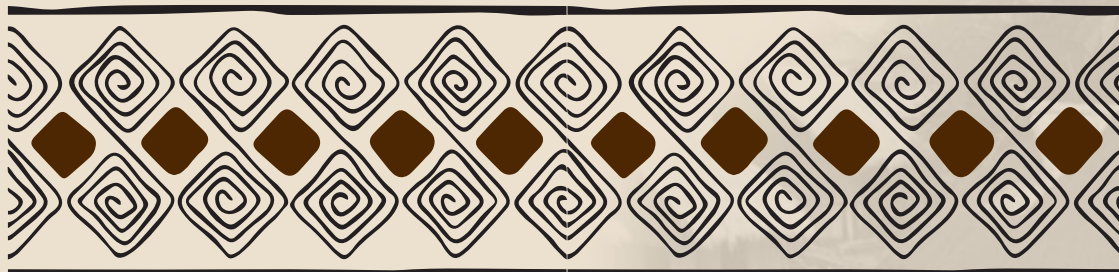
O tema da implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado para crianças e adolescentes de comunidades tradicionais é de extrema importância dentro do contexto social e educacional. Comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, ciganos, ribeirinhos, entre



outras, possuem particularidades culturais, históricas e sociais que demandam abordagens específicas no atendimento a suas crianças e seus adolescentes. O Artigo 2 da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata sobre a consulta e a participação dos povos indígenas e tribais em questões que afetam diretamente suas comunidades, destaca a importância de envolver as comunidades tradicionais no processo de implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado, garantindo sua participação ativa e seu consentimento livre, prévio e informado em todas as medidas que os afetem (OIT, 2011).

Essas comunidades, muitas vezes, enfrentam desafios socioeconômicos, históricos e políticos que impactam diretamente o acesso a serviços básicos, como saúde e educação. Além disso, a preservação e a valorização de suas identidades culturais são fundamentais para garantir o desenvolvimento saudável e o bem-estar de suas crianças e seus jovens.

Nesse sentido, a implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado visa garantir que os serviços oferecidos a crianças e adolescentes dessas comunidades considerem suas especificidades culturais, respeitando suas tradições, suas línguas, suas crenças e seus modos de vida. Isso implica uma abordagem sensível, inclusiva e participativa, que reconheça e valorize a diversidade cultural desses grupos. Isso está alinhado com vários artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), incluindo:





Artigo 2

1. Os Estados-partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. [...] (Nações Unidas, 1989, Artigo 2).




Dessa forma, é de suma importância uma abordagem sensível, inclusiva e participativa no atendimento a crianças e adolescentes de comunidades tradicionais, o que está em consonância com os princípios da CDC.

Essas práticas podem envolver desde a capacitação de profissionais para compreender e respeitar as particularidades culturais das comunidades atendidas até o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos que reflitam a diversidade étnica e cultural do país. Além disso, é essencial promover a participação das próprias comunidades no processo de elaboração e implementação dessas práticas, garantindo sua autonomia e seu protagonismo.

Em suma, a implementação de práticas de atendimento culturalmente adequado para crianças e adolescentes de comunidades tradicionais é um imperativo ético e social que visa promover a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade cultural em nosso país. É um passo fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e respeitosa com as diferentes formas de ser e viver.





Aqui estão algumas sugestões, ferramentas metodológicas e práticas que podem ser adotadas para alcançar esse objetivo e informar políticas públicas:

- **Diagnóstico participativo:** realizar um diagnóstico participativo junto às comunidades tradicionais para entender suas necessidades, seus valores culturais e suas formas de organização social. Isso pode envolver entrevistas, grupos focais e mapeamento participativo.



- **Formação cultural sensível:** capacitar profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, como professores, assistentes sociais e agentes de saúde, para compreender e respeitar as especificidades culturais das comunidades tradicionais.



- **Material didático e recursos culturais:** desenvolver material didático e recursos educativos que incorporem a cultura, a história e as tradições das comunidades tradicionais. Isso pode incluir livros, jogos, vídeos e músicas que reflitam a diversidade cultural.



- **Interculturalidade nas escolas:** promover a interculturalidade nas escolas, incentivando a troca de conhecimentos e experiências entre alunos de diferentes origens culturais, incluindo as comunidades tradicionais.



- **Respeito aos saberes tradicionais:** valorizar e integrar os saberes tradicionais das comunidades nas práticas educativas e de atendimento, reconhecendo sua importância para a preservação da identidade cultural e o bem-estar das crianças e dos adolescentes. E, ainda, a contribuição destes saberes na produção científica.

- Parcerias comunitárias: estabelecer parcerias com líderes comunitários e organizações locais das comunidades tradicionais para garantir uma abordagem colaborativa e participativa no desenvolvimento e na implementação de políticas públicas.



- Acesso a serviços culturais: garantir o acesso das crianças e dos adolescentes de comunidades tradicionais a serviços culturais, como eventos, festivais, museus e centros culturais, promovendo a valorização de sua identidade e seu pertencimento.

Ao adotar essas ferramentas metodológicas e práticas, as políticas públicas podem ser mais eficazes na promoção do atendimento culturalmente adequado a crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade cultural e o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e justa.



Figura 2 – Família indígena em roda de conversa na aldeia
Créditos: Créditos: acervo pessoal de Alcineide Moreira Cordeiro.



Referências

A AMSK – ASSOCIAÇÃO MAYLÊ SARA KALÍ. **Diálogos entre redes e fóruns de promoção e proteção dos direitos da criança e adolescente: perspectivas e desafios a partir da Resolução nº 181/2016 do CONANDA.** Brasília: AMSK, 2019.

BAHIA. Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Estado da Bahia. **Território de proteção indígena: planos de trabalho e fluxos de atendimento.** 1. ed. Bahia: Instituto Tribos Jovens, 2016.

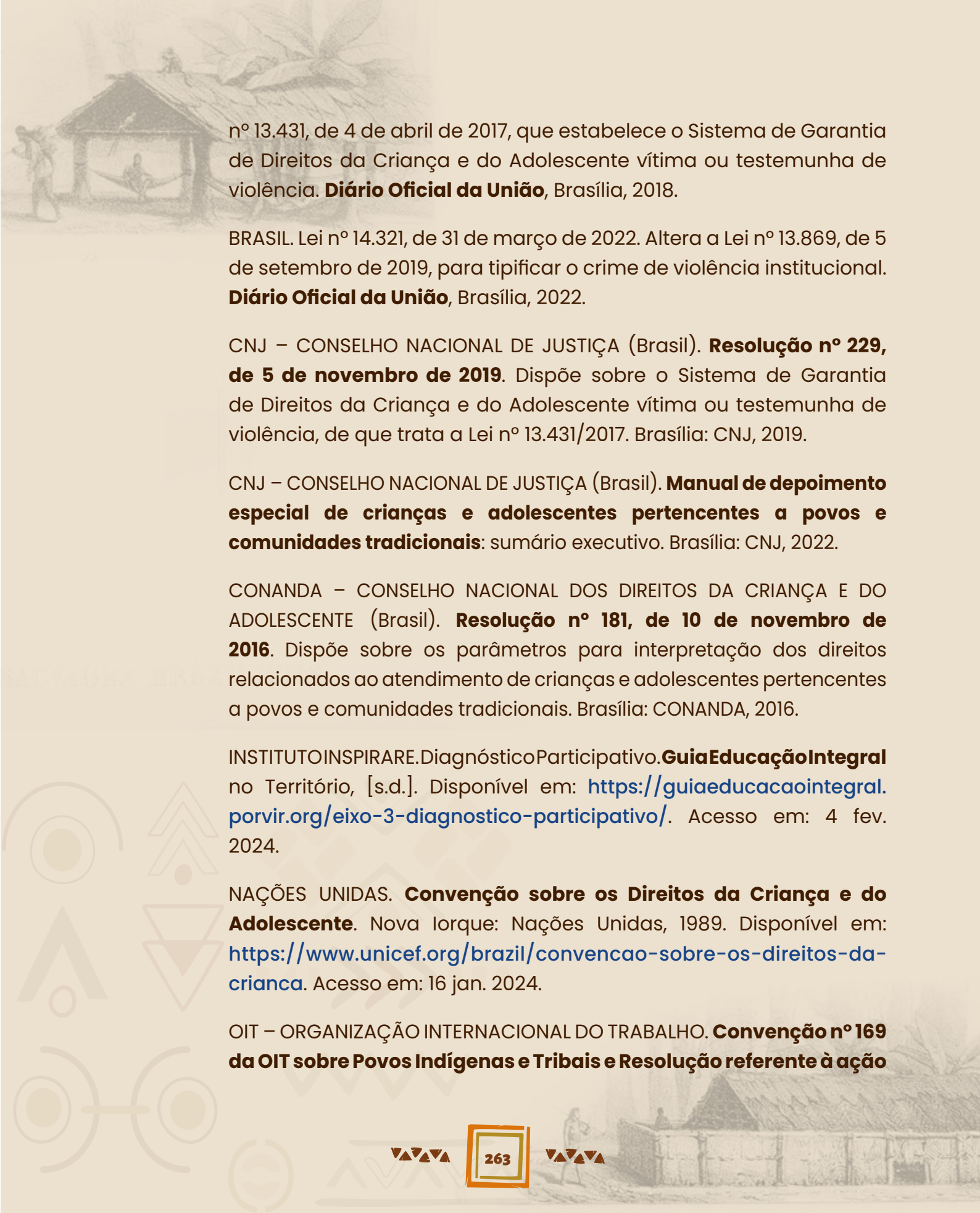
BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União,** Brasília, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei



nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.321, de 31 de março de 2022. Altera a Lei nº 13.869, de 5 de setembro de 2019, para tipificar o crime de violência institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2022.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução nº 229, de 5 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência, de que trata a Lei nº 13.431/2017. Brasília: CNJ, 2019.


CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Manual de depoimento especial de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais**: sumário executivo. Brasília: CNJ, 2022.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). **Resolução nº 181, de 10 de novembro de 2016**. Dispõe sobre os parâmetros para interpretação dos direitos relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais. Brasília: CONANDA, 2016.

INSTITUTOINSPIRARE.DiagnósticoParticipativo.**GuiaEducaçãoIntegral** no Território, [s.d.]. Disponível em: <https://guiaeducacaointegral.porvir.org/eixo-3-diagnostico-participativo/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente**. Nova Iorque: Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 jan. 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução referente à ação**



da OIT. Genebra: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas:** perspectivas para construção da doutrina da proteção plural. Curitiba: Juruá, 2014.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais:** direitos e atendimento em perspectiva intercultural. São Paulo: Dialética, 2022.

OLIVEIRA, Isadora Lopes de; BERNARDES, Isabela Vieira; OLIVEIRA, Gabriela Camargo de; SILVA, Michelle Novais; MANIERI, Viviany Franco. Diversidade e cultura na educação infantil: relatos de experiências (PIBiD UFSCar). In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9., 2023. Anais [...]. Lajeado: Univates, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD3_ID2615_TB2070_06102023090520.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

PÖTTER, Luciane. **Vitimização secundária infantojuvenil e violência sexual intrafamiliar:** por uma política pública de redução de danos. 3. ed. rev. atual e ampl. Salvador: Juspodivm, 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS

UNIDADE 7

**Vivências étnicas no contexto urbano e os desafios
de suas infâncias para acesso às políticas públicas**





UNIDADE 7:

VIVÊNCIAS ÉTNICAS NO CONTEXTO URBANO E OS DESAFIOS DE SUAS INFÂNCIAS PARA ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

O material para estudo está dividido em 3 Partes:

PARTE I - Ressurgência (etnogênese): conceituação e historiografia

PARTE II - Etnogênese, diáspora e racismo nas relações sociais, entre indígenas e não-indígenas e as questões de interculturalidade.

PARTE III - Políticas públicas com recorte étnico no espaço urbano para atendimento de crianças e adolescentes.

Bom estudo!

Objetivos de Aprendizagem:

- Introduzir os cursistas na temática da Ressurgência (etnogênese) conceituação e historiografia e suas implicações nos contextos dos povos e comunidades tradicionais;
- Discutir sobre etnogênese, diáspora e racismo nas relações sociais, entre indígenas e não-indígenas e a temática da interculturalidade;
- Ampliar o debate sobre as Políticas públicas diferenciadas nos contextos urbanos para o acesso e atendimento de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais.

Docentes conteudistas

Eni Carajá Filho - Graduando em Antropologia (UFMG). Educador social e pesquisador em saúde pública com foco no controle social. Coordenador da Comunidade Carajá em Minas Gerais. Membro articulador da coordenação da Rede de Articulação de Indígenas em Contextos Urbanos e Migrantes (RENIU).

Hudson Bruno Cares Carajá - Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei, membro da Comunidade Indígena Carajá de Minas Gerais. Conselheiro na XVII Plenária do Conselho Regional de Psicologia (CRP) de Minas Gerais. Coordenador conjunto das Comissões de Orientação em Psicologia e Relações Étnico-Raciais e Psicologia do Esporte do CRP-MG.

Marcos Júlio Aguiar - Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e em Teologia pelo Instituto de Teologia da Diocese de Santo André. Indigenista atuante desde 1998 na pauta dos indígenas que estão em contextos urbanos no Brasil, fomentador e articulador da Rede de Articulação de Indígenas em Contextos Urbanos e Migrantes (RENIU).

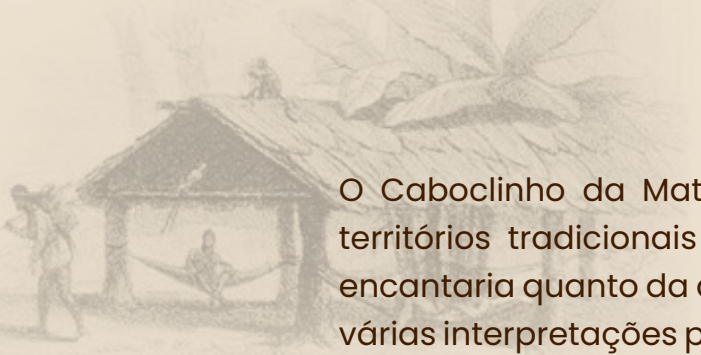
Adriana Fernandes Carajá - Pajé do povo Kariri-Sapuyá; doutoranda em Antropologia Social (PPGAN/UFMG) e Paris 8, mestre pelo Programa de Promoção da Saúde e Prevenção da Violência (Faculdade de Medicina/UFMG) e bacharel em Enfermagem pela Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas MG). Membro da Coordenação da RENIU e do OPO Infâncias (Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias).

Iniciando o assunto



Figura 1 – Espírito infantil Caboclinho da Mata Virgem ao lado de crianças
Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.

Nesta ilustração, espera-se representar o espírito infantil Caboclinho da Mata Virgem ao lado de crianças. As cores vibrantes e o tom célebre da ilustração buscam enfatizar a importância da preservação das raízes e influências indígenas para a formação da cultura brasileira.



O Caboclinho da Mata Virgem é um ser que caminha entre os territórios tradicionais e as cidades e ocupa tanto o mundo da encantaria quanto da dimensão terrena. Na literatura, encontramos várias interpretações para o termo Caboclo, que se apresenta como um emblema das “misturas” étnico-raciais e religiosas, vez que traduz tanto a mistura fenotípica quanto a religiosa. Do ponto de vista religioso, o Caboclo é cultuado por algumas etnias indígenas como um ser encantado, e nas religiões afro-brasileiras como uma entidade espiritual. O Caboclinho, sendo uma criança advinda da relação entre povos etnicamente distintos, sofre as consequências do processo da colonização, como o racismo, o estigma, a discriminação e o preconceito.

Faz-se necessário pontuar que similar à história do Caboclinho, existem várias crianças espalhadas pelo Brasil que compartilham do mesmo processo histórico e étnico-cultural, vivendo em contextos distintos de existência: aldeias, quilombos, acampamentos, cidades, retomadas, migração, imigração e refúgio.

A mesma compreensão racista que a sociedade atribui a quem é Caboclinho incide sobre as crianças de povos e comunidades tradicionais no que se refere ao questionamento de sua identidade, invisibilizando seus modos de existência, acarretando múltiplas violências.

Nesse sentido, quais processos influenciaram a concepção social na elaboração de estereótipos de que as crianças tidas como “miscigenadas” são inferiorizadas e passam a ter sua identidade deslegitimada?



PARTE 1

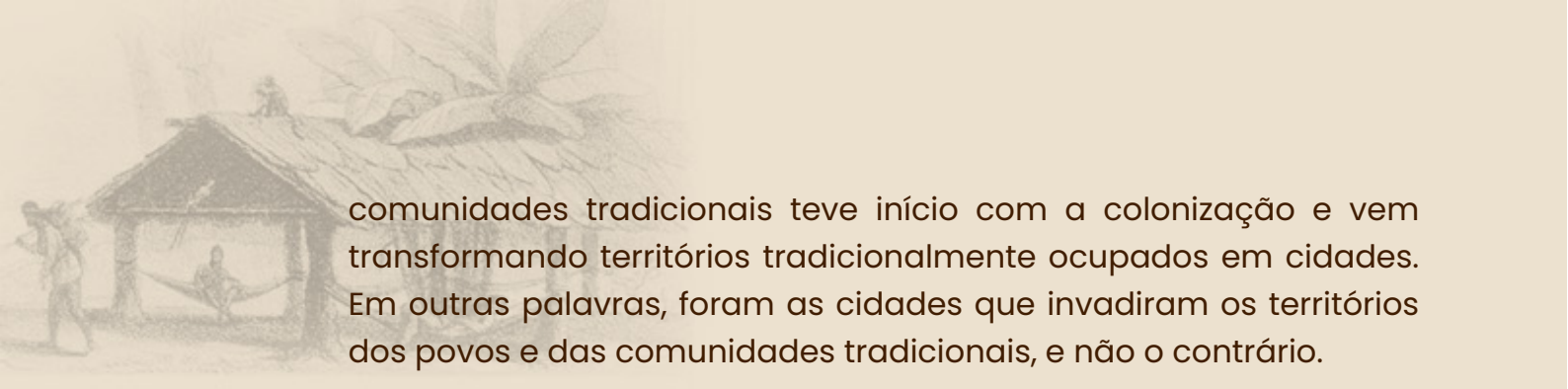
Ressurgência
(etnogênese):
conceituação e
historiografia



Ressurgência (etnogênese): conceituação e historiografia

Iniciamos esta unidade a partir da história do Caboclinho da Mata Virgem. Ao saber da situação de crianças que são retiradas do convívio familiar, Caboclinho passou a realizar visitas aos abrigos e às instituições que atuam na pauta da Defesa e Proteção da Criança e do Adolescente. Com relação ao perfil étnico-racial, a maioria dos casos em acompanhamento por estes órgãos e pelo próprio Caboclinho são de crianças pertencentes aos povos e às comunidades tradicionais (indígenas, ciganas, quilombola, de religiões de matriz africana e demais povos), provenientes de territórios tradicionais e/ou do contexto urbano e em situação socioeconômica desfavorável. Isto nos leva a refletir sobre a situação das pessoas pertencentes a povos e comunidades tradicionais que vivem nos centros urbanos.

A presença dos povos e das comunidades tradicionais nas cidades é um tema que vem sendo discutido amplamente pelos movimentos sociais e por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo quanto aos desafios enfrentados por estas comunidades no que se refere à aceitação dessa realidade perante a sociedade. Isso ocorre devido ao desconhecimento de parcela da população, que compreende que povos e comunidades tradicionais são somente aqueles que residem nas zonas rurais, nas florestas, próximo aos rios, no campo, ou seja, afastados do espaço urbano. Entretanto, ao lembrarmos a história do Brasil, passamos a compreender que o processo de expropriação territorial dos povos e das



comunidades tradicionais teve início com a colonização e vem transformando territórios tradicionalmente ocupados em cidades. Em outras palavras, foram as cidades que invadiram os territórios dos povos e das comunidades tradicionais, e não o contrário.

Com relação aos indígenas que vivem nas cidades, podemos dizer que há diferentes formas de existência: os que já nasceram na cidade; os que migraram para cidades por razões diversas; e os que vivem em trânsito entre a terra indígena e o contexto urbano. Uma das causas da mobilidade dos indígenas para as cidades ocorre devido à ineficiência da política indigenista oficial, que apresenta barreiras para garantir os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998) e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, há várias teorias sendo levantadas sobre o crescimento das autodeclarações, especialmente após a divulgação dos dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que revelou um aumento considerável da população indígena em comparação ao realizado em 2010. Assim, para explicar esse crescimento, muitos pesquisadores têm recorrido ao conceito de etnogênese e/ou de ressurgência. Mas o que vem a ser etnogênese/ressurgência e o que esses termos teriam a ver com as infâncias dos povos e das comunidades tradicionais?





Figura 2 – Ilustração baseada no pôster “Roter Fuenfjahrplan” (1935), do autor Charles L’Éplattenier

Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024. Referência da imagem digital disponível em: <https://artvee.com/dl/roter-fuenfjahrplan-nein#00>.

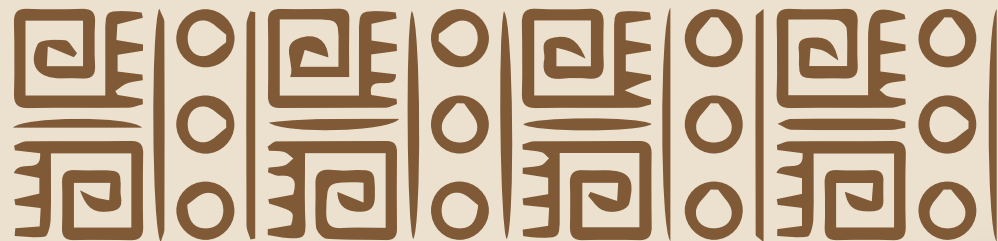
Por meio dessa imagem, busca-se transmitir uma mensagem que remete à (re)existência indígena nos espaços de retomada étnica.

SAIBA MAIS

Povos indígenas no Brasil

Recentemente, foram divulgados dados do Censo 2022 sobre os povos indígenas, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). O estudo demonstra que a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes.

Para mais informações, acesse o link: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas> (Dados [...], 2023).





Recorte sobre a presença indígena, quilombola e tradicional há séculos nas cidades, no Nordeste brasileiro e em outras partes do país, completamente invisibilizados



Em se tratando especificamente da temática indígena no momento da chegada dos europeus, a população ameríndia brasileira era estimada em 2,5 a 5 milhões de habitantes, sendo que, na costa litorânea da Bahia, onde houve o contato inicial dos europeus, havia em torno de 1 milhão de pessoas. Entretanto, com o decorrer do tempo, houve uma diminuição dos povos nativos em função do contato com doenças, do trabalho escravo e dos conflitos violentos com os colonizadores que culminaram em extermicídio e etnocídio (Garnelo, 2012).

Desse modo, a escravização da população indígena, e, posteriormente, dos povos negros, deslocada de modo forçado do continente africano, foi uma das piores atrocidades praticadas pelos colonizadores. A violência sexual sofrida pelas mulheres indígenas, e, depois, pelas mulheres negras, praticadas pelos homens brancos, resultou na formação interétnica do Estado brasileiro (Nascimento, 2016).





Figura 3 – Releitura da obra “A Família” (1925), da artista Tarsila do Amaral

Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024. Referência da obra de Tarsila do Amaral disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2332/a-familia>.

Essa ilustração é uma releitura da obra “A Família” (1925), da artista Tarsila do Amaral, em que se busca retratar a diversidade de povos tradicionais brasileiros por meio de elementos que referenciam os povos ciganos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos.




Os quilombos surgiram com objetivo de busca da liberdade e de acolher pessoas que eram escravizadas e sujeitas às inúmeras violências que lhes eram impostas. Por meio de estudos arqueológicos, é possível verificar que muitos espaços que antes eram aldeias e quilombos hoje são cidades (Arruti, 2006).

Apesar de o Nordeste historicamente ter as maiores populações indígenas e quilombolas do país, observa-se que estes povos não foram alvo de interesse para os etnólogos brasileiros, o que pode ser justificado com a incipiente produção científica sobre a temática nas bibliotecas e no mercado editorial (Oliveira, 1998).

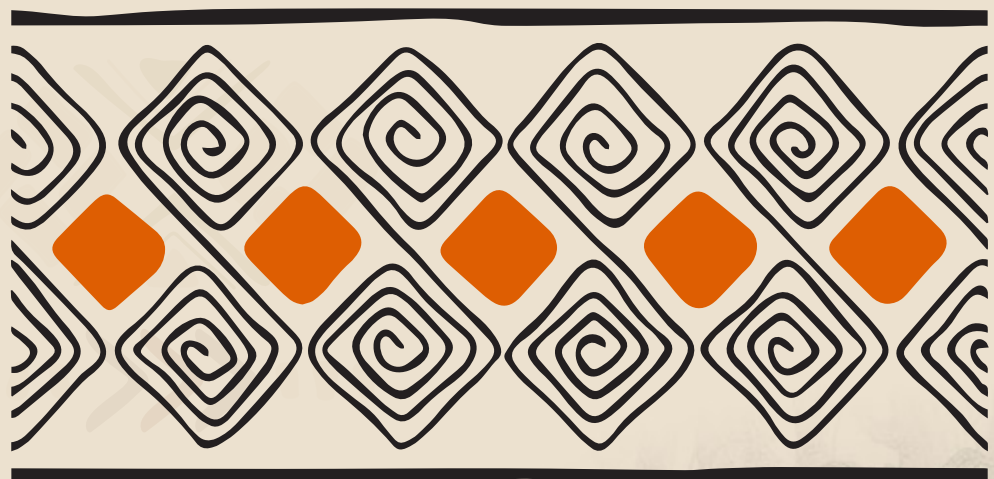
Esses fatos ilustram parte da invisibilidade enfrentada pelos povos e pelas comunidades tradicionais do Nordeste, que é justificada sob alegações de serem grupos “misturados”, aculturados e inferiores. A presença destes não foi somente menosprezada, mas exterminada (Arruti, 1996; Dornelles, 2018) desde o período do Império no Nordeste brasileiro, estabelecendo as relações entre indígenas e africanos, que fugiam da despersonificação (Meillassoux, 1995) forçada pelo asilamento, um plano de descaracterização étnica.

Conforme Arruti (2006), uma das estratégias para a elaboração dessa invisibilidade foi privá-los de permanecerem em seus territórios, o que o autor nominou de territorialização, ou seja, “o movimento de (re)organização social, política, ecológica e cultural de uma coletividade que está em processo de fixação e delimitação espacial por meio da sua objetificação jurídica-administrativa” (*Ibidem*, p. 46).



Portanto, nas abordagens que envolvem os povos e as comunidades tradicionais, deve-se considerar os processos de territorialização e os fluxos culturais vivenciados por eles. A territorialização imposta pelos colonizadores não resultou na homogeneização cultural dos povos. Ao contrário, eles desenvolveram diversas estratégias de resistência à imposição colonial, preservando suas identidades. Além disso, os fluxos culturais, como migração, comércio e intercâmbio religioso, desempenharam um papel fundamental na formação das identidades étnicas (Tzay, 2022).

Diante do exposto, entende-se a necessidade de fortalecer as iniciativas que reconheçam a rica diversidade cultural e histórica dos povos e das comunidades tradicionais do Brasil, em um movimento de contracolônização. Para tanto, faz-se necessário se valer das sugestões de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), quando defende que: “No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias... todos em confluência, o asfalto vai derreter” (Santos, 2023, p. 27).





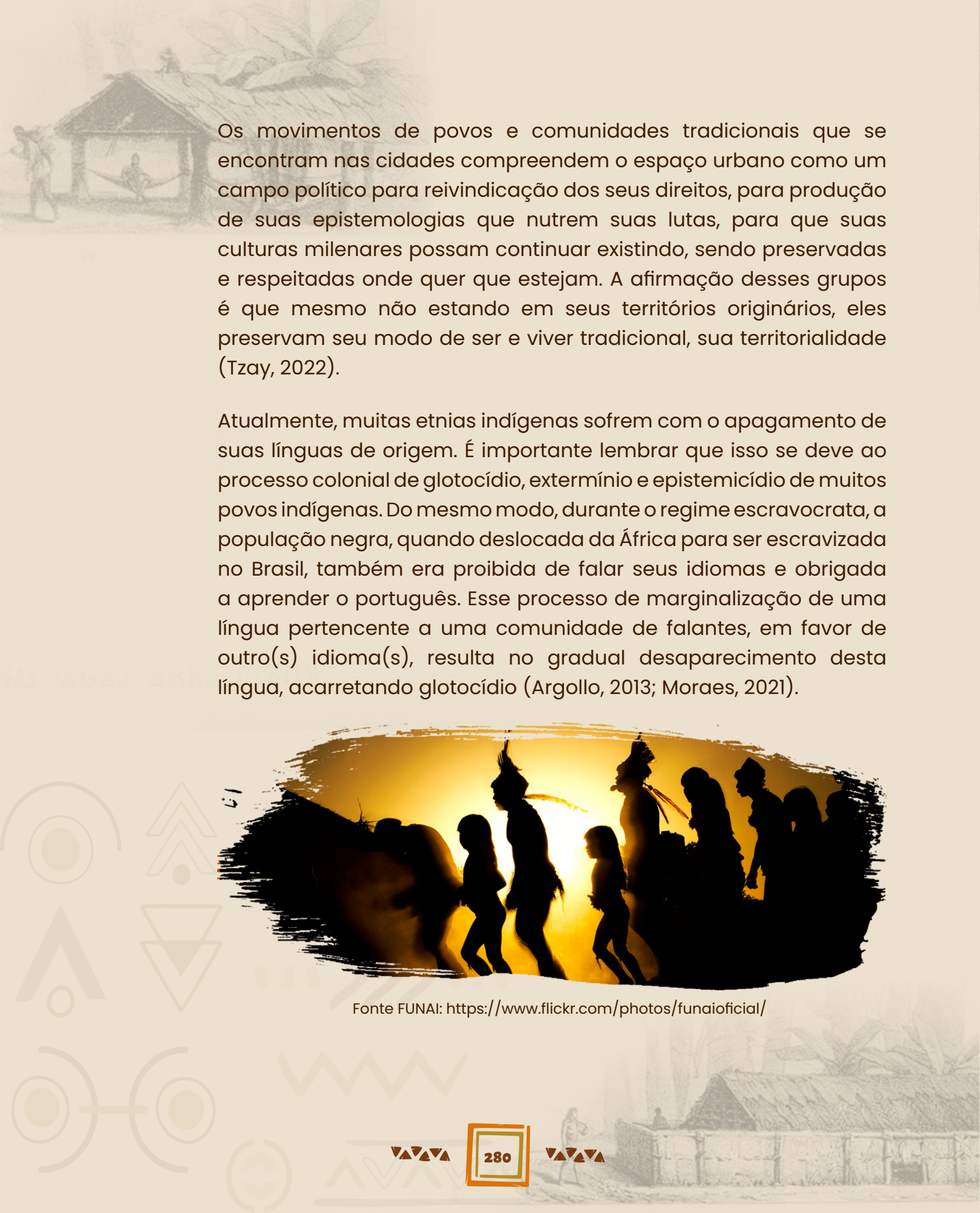
Glotocídio, extermicídio, violência oficial do poder instalado, formas e estratégias de enfrentamento e retomadas



Na atualidade, os povos e as comunidades tradicionais, especialmente os que estão em retomada territorial, denunciam que sofrem situações de violência e a invasão de terras pelos pequenos e grandes empreendimentos, tais como agropecuária, agronegócio, mineração, barragens e usinas de produção de energia elétrica, solar e eólica. Além dos conflitos socioambientais acarretados por essas organizações, o número de homicídios de defensores ambientais e de direitos humanos vem crescendo de forma assustadora, ameaçando a existência dos povos e das comunidades e a preservação da riqueza nacional protegida por estes (Tzay, 2022).

Os povos e as comunidades tradicionais em contextos urbanos também experienciam problemas similares daqueles que estão em territórios, pois eles têm sido negligenciados pelo Estado e enfrentam a negação ao acesso à educação, à saúde diferenciada, a empregos decentes, à geração de renda, à economia solidária e a demais políticas públicas. Ademais, são obrigados a conviver com os impactos socioambientais: enchentes, desmoronamento de encostas, lixos urbanos, poluição do ar e sonora, despejo de esgoto sanitário nos rios, derrubada de árvores nativas, problemas que afetam diretamente os recursos naturais e a qualidade de vida (Tzay, 2022).





Os movimentos de povos e comunidades tradicionais que se encontram nas cidades compreendem o espaço urbano como um campo político para reivindicação dos seus direitos, para produção de suas epistemologias que nutrem suas lutas, para que suas culturas milenares possam continuar existindo, sendo preservadas e respeitadas onde quer que estejam. A afirmação desses grupos é que mesmo não estando em seus territórios originários, eles preservam seu modo de ser e viver tradicional, sua territorialidade (Tzay, 2022).

Atualmente, muitas etnias indígenas sofrem com o apagamento de suas línguas de origem. É importante lembrar que isso se deve ao processo colonial de glotocídio, extermínio e epistemicídio de muitos povos indígenas. Do mesmo modo, durante o regime escravocrata, a população negra, quando deslocada da África para ser escravizada no Brasil, também era proibida de falar seus idiomas e obrigada a aprender o português. Esse processo de marginalização de uma língua pertencente a uma comunidade de falantes, em favor de outro(s) idioma(s), resulta no gradual desaparecimento desta língua, acarretando glotocídio (Argollo, 2013; Moraes, 2021).



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



Na atualidade, muitos povos indígenas têm buscado contrapor os discursos do extermínio linguístico, por meio de iniciativas denominadas de revitalização linguística. Para estes povos, revitalizar a língua está intimamente relacionado à afirmação de sua identidade e de seu pertencimento étnico. Entretanto, esses processos de revitalização linguística vêm sendo deslegitimados, devido ao entendimento de que essas línguas foram mortas ou extintas, o que vai na contramão das cosmovisões dos indígenas do que seja vitalidade (Moraes, 2021).

Ademais, os processos de retomada linguística também estão sendo feitos por outros grupos étnicos, como, por exemplo, os povos de terreiros, que buscam revitalizar idiomas africanos como o Yorubá e as línguas Bantu. Portanto, as vivências étnicas em contextos urbanos revelam que suas reivindicações estão associadas à procura de reconhecimento de etnicidade, ao respeito às expressões culturais e à efetivação do acesso aos direitos humanos pela legislação em vigor.

SAIBA MAIS

A Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI) tem como objetivos o reconhecimento, a valorização e a preservação das línguas indígenas no mundo.

Conheça mais sobre esta iniciativa em: <https://www.decadalinguasindigenas.com.br/> (O fortalecimento [...], [s.d.]).





PARTE 2

**Diáspora e racismo
nas relações sociais
entre indígenas e não
indígenas e as questões
de interculturalidade**

Diáspora e racismo nas relações sociais entre indígenas e não indígenas e as questões de interculturalidade



Figura 1 – Tira “você não parece indígena”

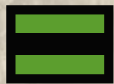
Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024.



Nesta ilustração, busca-se provocar uma interação entre a arte e o espectador, utilizando do humor ácido para expressar o outro lado da frase “você não parece indígena”: o lado da vítima do apagamento, que certamente está cansada de ouvir a vida inteira que não corresponde às expectativas do imaginário popular sobre o que é ser indígena.

Retomando as observações do Caboclinho sobre as condições das crianças em situação de abrigamento, ele ficou preocupado em ver que as crianças em idade escolar frequentavam a escola convencional e não a indígena, e mais ainda ao constatar a presença de ações preconceituosas e racistas por parte de alguns profissionais dos serviços de Educação, Assistência Social, Saúde e das instituições de acolhimento, como por exemplo o fato de algumas crianças serem mencionadas com nomes pejorativos e expressões do tipo: “tão bonito que nem parece índio”, reforçando o estigma e o preconceito contra as crianças indígenas. E, por fim, Caboclinho ficou muito triste quando viu que as crianças não eram ouvidas sobre o que pensavam. Quando contavam sobre as estórias dos encantados da mata (as quais aprenderam com os seus mais velhos), os profissionais do abrigo e das escolas riam e falavam que era tudo mentira, chamavam de lenda ou de folclore.





Por meio da experiência de acompanhar crianças em situação de abrigo, Caboclinho pode dialogar com as famílias de indígenas em contextos urbanos e em retomadas que relatam que têm sua etnicidade negada por não possuírem território, não falarem mais sua língua materna, não terem mais sua cultura preservada e o fenótipo idealizado pela sociedade brasileira (Oliveira, 1998).

Sofrem de preconceitos e discriminações por parte do Estado, que nega seu reconhecimento, e, conseqüentemente, os direitos fundamentais, e por pessoas, coletivos e mídias sociais, que os acusam de estarem sendo “apropriadores” e “usurpadores”, como se sua autodeclaração visasse conseguir direitos específicos conquistados pelos indígenas que vivem em territórios homologados (Lucena, 2021). Há também relatos de crianças indígenas que, ao migrarem de suas aldeias para cidades, sofrem discriminações nos espaços públicos por estarem com indumentárias, artefatos, pelo nome ser indígena, por falarem sua língua materna e por intolerância religiosa.

A dificuldade de entendimento e o desconhecimento sobre a cultura indígena fazem com que alguns profissionais interpretem as cosmovisões das crianças indígenas em contexto urbano como fantasias, e até mesmo reputam aspectos de seu modo de vida como transtornos de saúde mental (CFP, 2022).


Os julgamentos e os preconceitos praticados pelos trabalhadores, como vimos nos comentários direcionados às crianças indígenas nos abrigos, estão diretamente relacionados ao racismo institucional e à ausência de ações de educação permanente, visto que esse comportamento acontece dentro dos órgãos que prestam serviços públicos, como é o caso de hospitais, maternidades, centros de saúde e o próprio Poder Judiciário: os agentes, que deveriam atuar de forma imparcial e humanizada, são os primeiros a hostilizar e a reproduzir preconceitos (Caraja, 2019).



Do mesmo modo, nas escolas urbanas, a presença de crianças indígenas é negada, e quando as acolhem, reproduzem estereótipos que causam sofrimento e traumas, negando a identidade étnica das infâncias indígenas. O resultado disso é o desamparo destas crianças, que, para serem aceitas, aderem ao embranquecimento como uma forma de proteção e sobrevivência, submetendo-se ao silenciamento imposto, acabando por omitir sua identidade indígena para evitar a violência. Algumas das consequências do racismo para infâncias indígenas em contexto urbano são os prejuízos à saúde, as doenças crônicas, os transtornos psicológicos e o sofrimento mental (Tzay, 2022).



Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/educacao-indigena-chave-para-adiar-o-fim-do-mundo/>

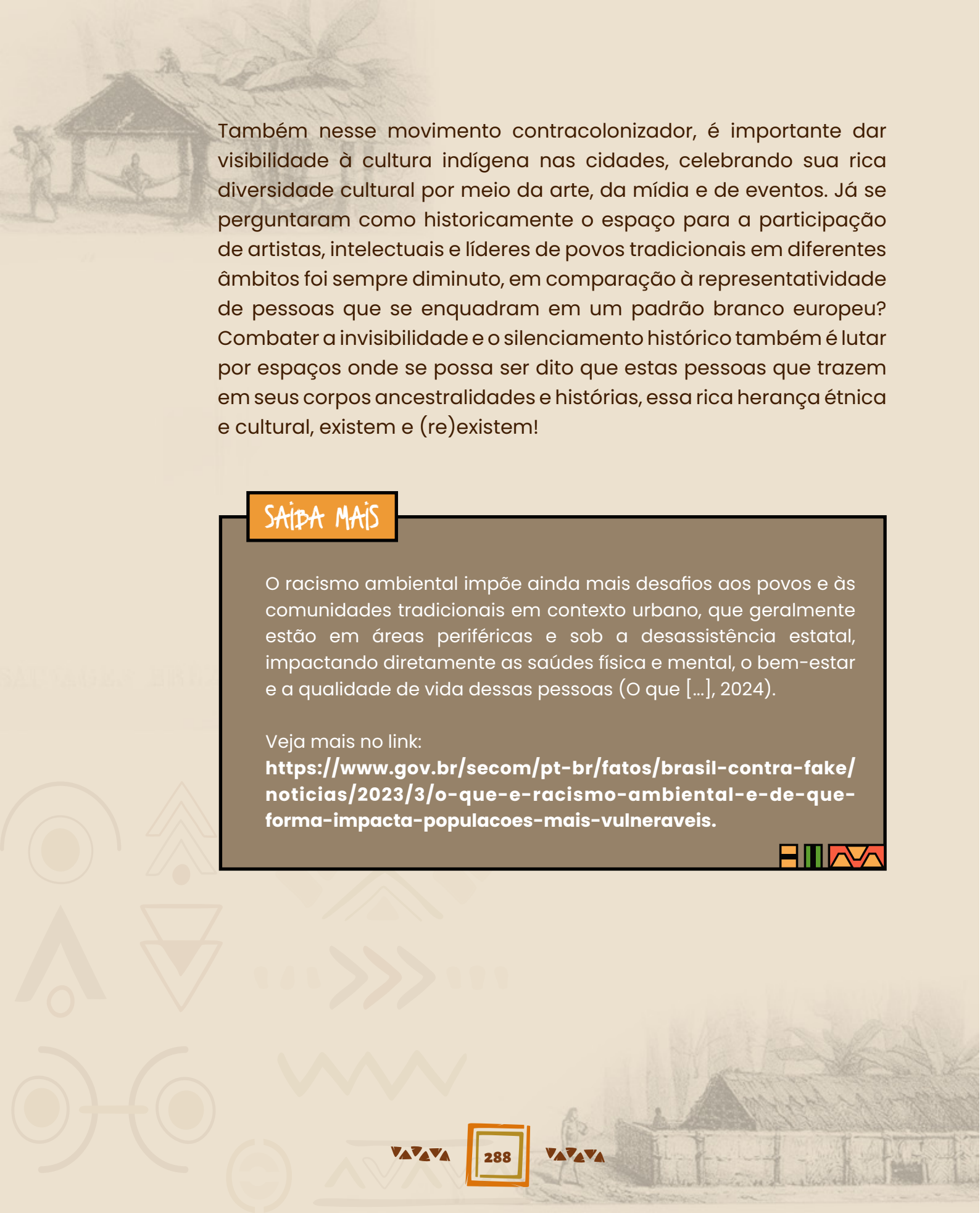


Caminhos da contracolônização dos estereótipos e valorização da diáspora étnica

A luta por uma contracolônização exige uma série de medidas interligadas. A educação antirracista torna-se fundamental para desconstruir estereótipos presentes nos currículos escolares, promovendo a valorização da história e da cultura dos povos indígenas. Nesse cenário, faz-se vital a concretização da implementação da Lei nº 10.639/2003 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) de forma eficaz e profunda, com formação continuada para professores e materiais didáticos adequados (Brasil, 2008).

Na área da saúde mental, por exemplo, ações como atendimento psicológico individual e familiar, grupos de apoio, intervenções psicossociais e prevenção e tratamento do uso abusivo de álcool e outras drogas podem auxiliar no cuidado integral dos povos e das comunidades tradicionais. A promoção da saúde mental e do bem-estar deve levar em consideração as especificidades culturais de cada grupo, garantindo um atendimento humanizado e eficaz (CFP, 2022).

Fortalecer individualidades e coletividades é outro pilar importante. Garantir condições psicossociais para o desenvolvimento pleno dos povos e das comunidades tradicionais, enfatizar seus direitos e promover a autonomia e o protagonismo individual e coletivo são ações que irão dirimir os efeitos históricos do racismo e suas mazelas.



Também nesse movimento contracolonizador, é importante dar visibilidade à cultura indígena nas cidades, celebrando sua rica diversidade cultural por meio da arte, da mídia e de eventos. Já se perguntaram como historicamente o espaço para a participação de artistas, intelectuais e líderes de povos tradicionais em diferentes âmbitos foi sempre diminuto, em comparação à representatividade de pessoas que se enquadram em um padrão branco europeu? Combater a invisibilidade e o silenciamento histórico também é lutar por espaços onde se possa ser dito que estas pessoas que trazem em seus corpos ancestralidades e histórias, essa rica herança étnica e cultural, existem e (re)existem!

SAIBA MAIS

O racismo ambiental impõe ainda mais desafios aos povos e às comunidades tradicionais em contexto urbano, que geralmente estão em áreas periféricas e sob a desassistência estatal, impactando diretamente as saúdes física e mental, o bem-estar e a qualidade de vida dessas pessoas (O que [...], 2024).

Veja mais no link:

<https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contrafake/noticias/2023/3/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis>.



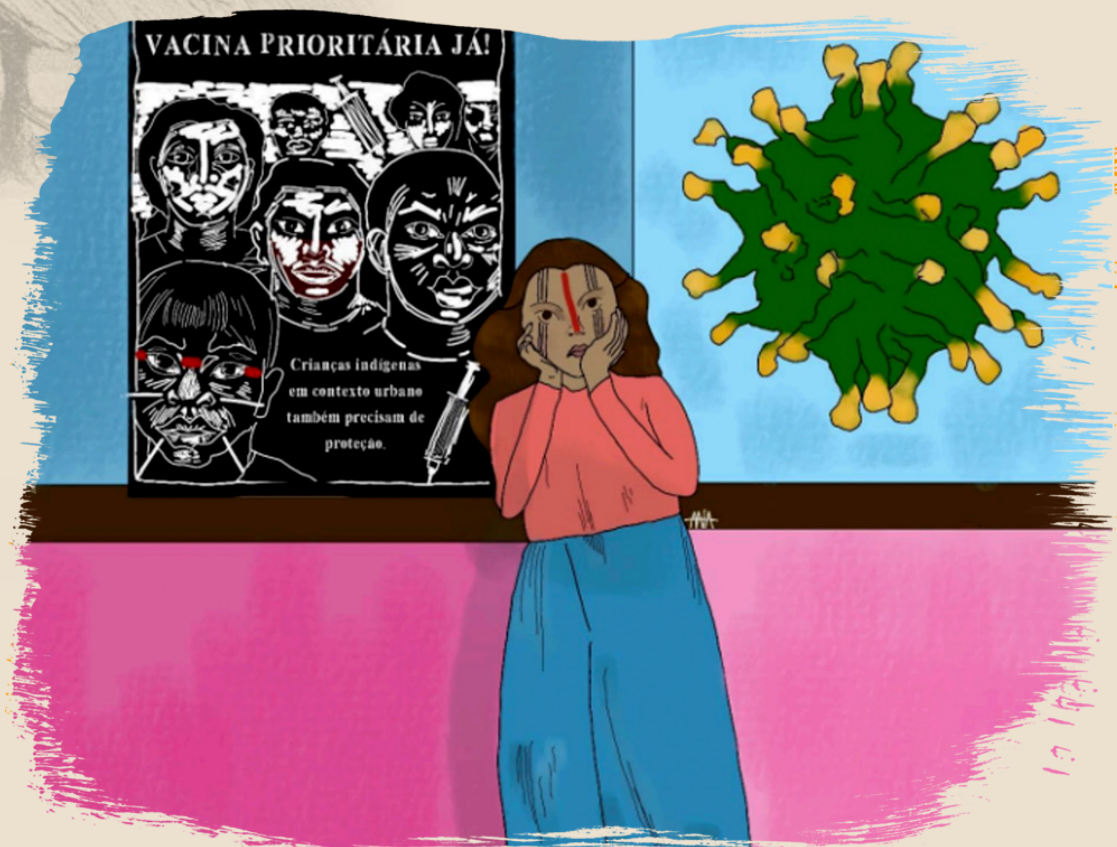


Figura 2 – Pôster de protesto e incentivo à vacina

Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024. Referência da inspiração da imagem digital disponível em: <https://artvee.com/dl/the-people-united-will-never-be-defeated-boycott-the-repressive-regimes-of-chile-and-south-africa/#00>

Nesta ilustração, o medo expressado pela criança simboliza a vulnerabilidade da população indígena em contexto urbano no que diz respeito ao acesso a políticas públicas e acesso prioritário à vacinação. O pôster de protesto e incentivo à vacina foi inspirado na obra *"The people United will never be defeated. Boycott the repressive regimes of Chile and South Africa"* / "O povo unido jamais será vencido. Boicote aos regimes repressivos do Chile e da África do Sul" (1977), de Rachael Romero.



PARTE 3

Políticas públicas
com recorte étnico no
espaço urbano para
atendimento a crianças e
adolescentes



Políticas públicas com recorte étnico no espaço urbano para atendimento a crianças e adolescentes



Em diálogos entre as crianças e os adolescentes indígenas que vivem nas cidades e o Caboclinho, os relatos tanto destas crianças quanto de seus familiares reforçam as informações já abordadas nas outras unidades no que se refere à invisibilidade e à ausência de políticas públicas específicas para essa população.

Em se tratando do marcador social geracional, o que se percebe é que as crianças indígenas e adolescentes em contextos urbanos são triplamente invisibilizadas, primeiro por serem crianças, segundo por serem indígenas, e, por fim, por viverem nas cidades. Este é um dos dilemas enfrentados por essas crianças e esses adolescentes no cotidiano com suas famílias, suas comunidades ou nas escolas, que, em certos momentos, pode ocasionar conflitos que terão de enfrentar sozinhos(as) sem a atenção de um adulto que os(as) compreenda ou os(as) ajude a resolvê-los, estabelecendo, desde os primeiros anos de suas vidas, uma relação hostil para com o seu contexto e a sociedade (Almeida, 2022). Tampouco se discute com profundidade o conhecimento sobre cultura indígena na cidade e nas escolas não indígenas, como se deveria. Verifica-se descumprimento da legislação que se refere à obrigatoriedade do ensino sobre as relações étnico-raciais amparadas dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 11.645/2008, que exige




o ensino da cultura indígena de forma atual e localizada nas escolas não indígenas, de maneira interseccional (Tzay, 2022).

Além das dificuldades e dos impactos culturais em relação à educação, crianças dos diversos grupos étnicos que vivem nas cidades geralmente se encontram em periferias, favelas e aglomerados, em sua maioria compartilhando os problemas gerais da população destes locais, como insegurança alimentar, acesso às políticas públicas de forma adequada (Cultura, Educação, Saúde etc.), miséria, violência sexual, aliciamento para a criminalidade ou exploração sexual (Ayres, 2023).



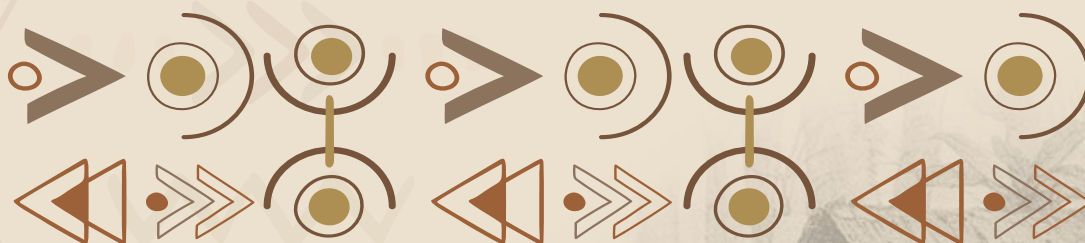
Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-vestibular-especifico-Parana-facilita-acesso-de-indigenas-cursos-nas-universidades>



A política de saúde indígena no Brasil não contempla os indígenas em contextos urbanos e migrantes. Ao contrário do que ocorre nas aldeias, as crianças indígenas não têm acesso à imunização prioritária e ao calendário diferenciado de vacinação. Para além da imunização, estes indígenas relatam que não são atendidos pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) (RISIU, 2020).

O contexto dos povos que estão migrando de outros países para o Brasil é outra situação grave no contexto urbano. Conforme dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), foram acolhidos 5.078 indígenas dos povos E'ñepa, Kariña, Pemon, Warao e Wayúu. Os Warao, grupo em maior número (65%), vêm se deslocando por diversos municípios brasileiros e já se fazem presentes em todas as regiões do país. Denota-se que o êxodo vem sendo conduzido pela organização social e política do grupo, sendo os núcleos familiares responsáveis pelos deslocamentos (Tzay, 2022).

O fato de não existir uma política diferenciada para indígenas migrantes refugiados deixa esses povos em situação de extrema vulnerabilidade, dependendo do apoio das organizações governamentais nacionais e internacionais e algumas agências do poder público que expressam empatia diante dos conflitos enfrentados por eles. Pode-se afirmar que a chegada de um número significativo de crianças indígenas migrantes e refugiadas contribuiu para alertar a sociedade sobre os principais agravos que acometem crianças indígenas que vivem nas cidades, e ainda da necessidade em conhecer a cultura específica de cada um e apoiar essa atenção (Tzay, 2022).



Portanto, são muitos os problemas vivenciados pelas crianças indígenas em contextos urbanos e migrantes, e a subnotificação ou até mesmo carência de dados reflete diretamente a ausência de medidas efetivas para combatê-los. Ademais, considera-se a importância de ampliar a discussão acerca da presença indígena em contextos urbanos e migrantes. Verifica-se uma incipiência de registros, pesquisas, mapeamentos e, conseqüentemente, de publicações sobre a temática. Há ainda uma lacuna a ser preenchida, principalmente em uma abordagem interseccional (Tzay, 2022).



Figura 1 – Crianças indígenas em contexto urbano brincando em área verde nos fundos de uma favela

Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024. Referência da inspiração da imagem digital disponível em: <https://artvee.com/dl/country-life-stories-some-rural-community-helpers-pl23#00>.





Ilustração criada com o objetivo de reforçar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Retratam-se crianças indígenas em contexto urbano brincando em área verde nos fundos de uma favela, uma referência à vivência familiar para boa parte das pessoas indígenas que residem ou residiram em alguma comunidade. A obra teve como referência uma das ilustrações do livro *“Country Life Stories; Some Rural Community Helpers”*, identificada por “p123” (1938).

SAIBA MAIS

Em 2020 e 2021, a Rede de Articulação de Indígenas em Contextos Urbanos e Migrantes (RENIU) apresentou relatórios a pedido da Red de Investigaciones de Indígenas Urbanos de lo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (RISIU/CLACSO) e da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a situação de indígenas em contextos urbanos do Brasil.

Acesse os relatórios nos links abaixo:

<https://www.clacso.org/contribucion-continental-al-informe-del-relator-especial-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas/> (RISIU, 2020).



VOÇÊ VIU

Nesta disciplina, discutiu-se a complexidade do fenômeno étnico de forma teórica e metodológica, apontando os seus principais conceitos e as percepções dos movimentos sociais. Vimos que, devido à colonização, territórios tradicionais foram transformados em cidades, e que a presença dos grupos étnicos em contexto urbano é histórica e cada vez mais numerosa. Concomitantemente, as reivindicações pelo seu reconhecimento perante a sociedade e o Estado são expressivas, porém, em muitos casos, interpretadas como “arbitrárias” quando desconsiderados os aspectos históricos, políticos e jurídicos que envolvem essas populações. Nesse sentido, verifica-se que o racismo sofrido por crianças e famílias de povos e comunidades tradicionais em contexto urbano tem sido um fenômeno prevalente, evidenciado pela falta de conhecimento sobre sua cultura por parte de profissionais, como professores e agentes de saúde, o que resulta em interpretações errôneas de suas cosmovisões e até mesmo em diagnósticos equivocados de transtornos mentais. Além disso, há indícios de discriminações, racismo e bullying nas escolas, que causam sofrimento e traumas e levam as crianças a negarem sua identidade étnica para se sentir aceitas. A migração forçada para áreas urbanas destas famílias ocasiona também os mesmos terríveis efeitos. Nas periferias, crianças indígenas e de outros grupos étnicos sofrem com problemas socioeconômicos, como insegurança alimentar, acesso precário a serviços públicos e violência sexual. Assim, a falta de dados e a subnotificação desses problemas contribuem para a falsa ideia de que esses povos não precisam de políticas públicas.



Figura 2 – Releitura para retratar o racismo sofrido no dia a dia e nos espaços urbanos ocupados por pessoas indígenas

Fonte: Desenho elaborado pela parente indígena e artista Kariri, Ana Paula Vieira Duarte (Moon), em 2024. Referência da inspiração da imagem digital disponível em: <https://artvee.com/dl/mouseknees-pl-03/>.

Tendo como referência as imagens do livro *"Mouseknees"*, escrito por William C. White e ilustradas pelo pintor Avery Johnson, pretende-se fazer a releitura da ilustração identificada por "pl03", objetivando retratar o racismo sofrido no dia a dia e nos espaços urbanos ocupados por pessoas indígenas.



Referências

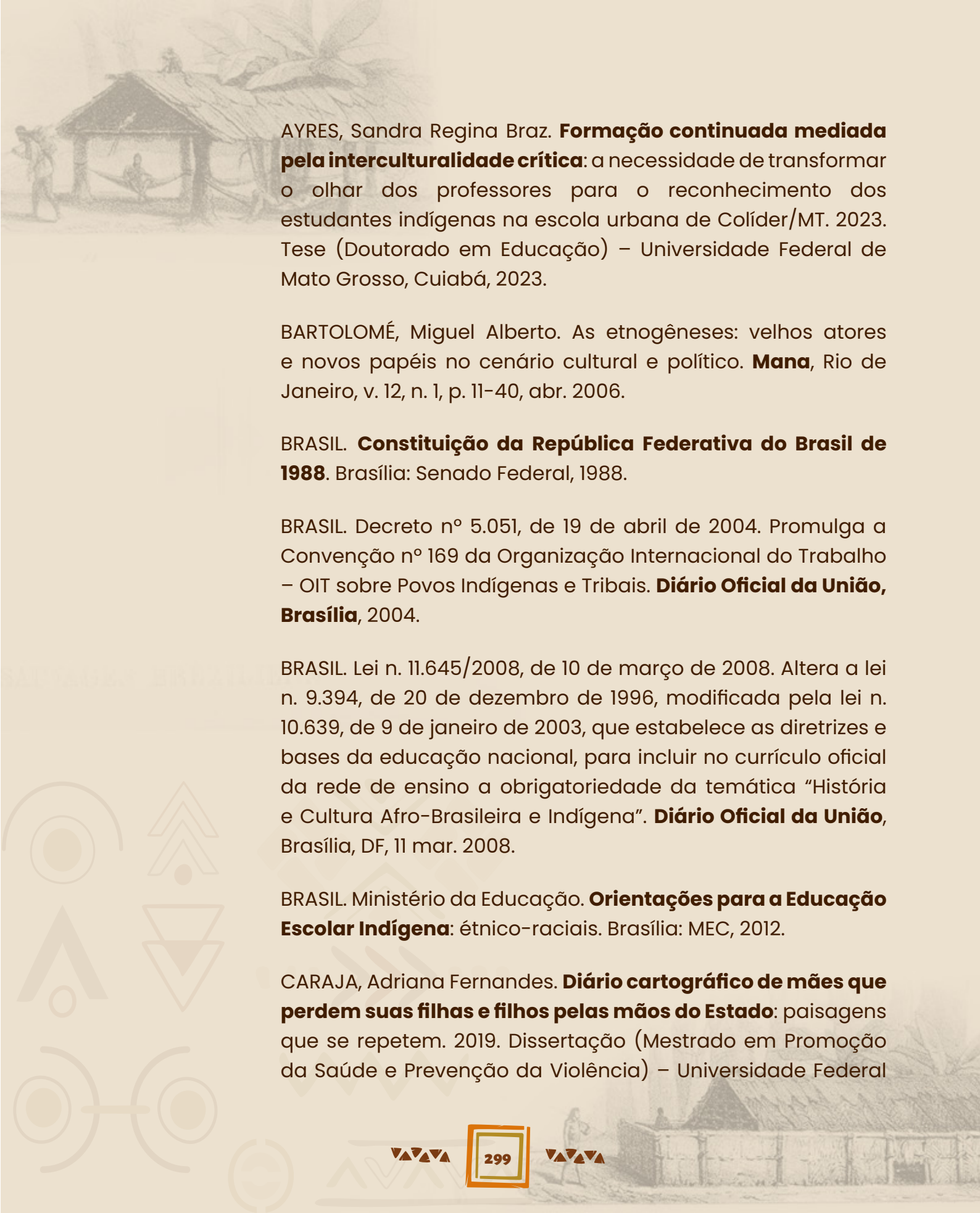
ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu**: performance e arte indígena na cidade de São Paulo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. (Coleção Antropologia). Disponível em: <http://editora.ufsc.br/estante-aberta/>. Acesso em: 1º fev. 2024.

ALMEIDA, Sandra Rejane Viana de. A criança indígena em contexto urbano: educação e identidades. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/69577/39119>. Acesso em: 8 maio 2024.

ARGOLLO, Wagner. **Migração e glotocídio: o ocaso de uma língua geral**. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis. v. 10, n. 2, p. 245-265, 2013.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankaruru. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rSBet1eiKwFQkA3b90tjbE4Tt4-IQ-rg/view>. Acesso em: 8 maio 2024.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.



AYRES, Sandra Regina Braz. **Formação continuada mediada pela interculturalidade crítica**: a necessidade de transformar o olhar dos professores para o reconhecimento dos estudantes indígenas na escola urbana de Colíder/MT. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 11-40, abr. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União, Brasília**, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Educação Escolar Indígena**: étnico-raciais. Brasília: MEC, 2012.

CARAJA, Adriana Fernandes. **Diário cartográfico de mães que perdem suas filhas e filhos pelas mãos do Estado**: paisagens que se repetem. 2019. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) – Universidade Federal



de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação junto aos povos indígenas.** Brasília: CFP, 2022.

DADOS do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. **Portal FUNAI**, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 1º fev. 2024.

DORNELLES, Soraia Sales. A produção da invisibilidade indígena: sobre construção de dados demográficos, apropriação de terras e o apagamento de identidades indígenas na segunda metade do XIX a partir da experiência paulista. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 10, n. 20, p. 62–80, 2018.

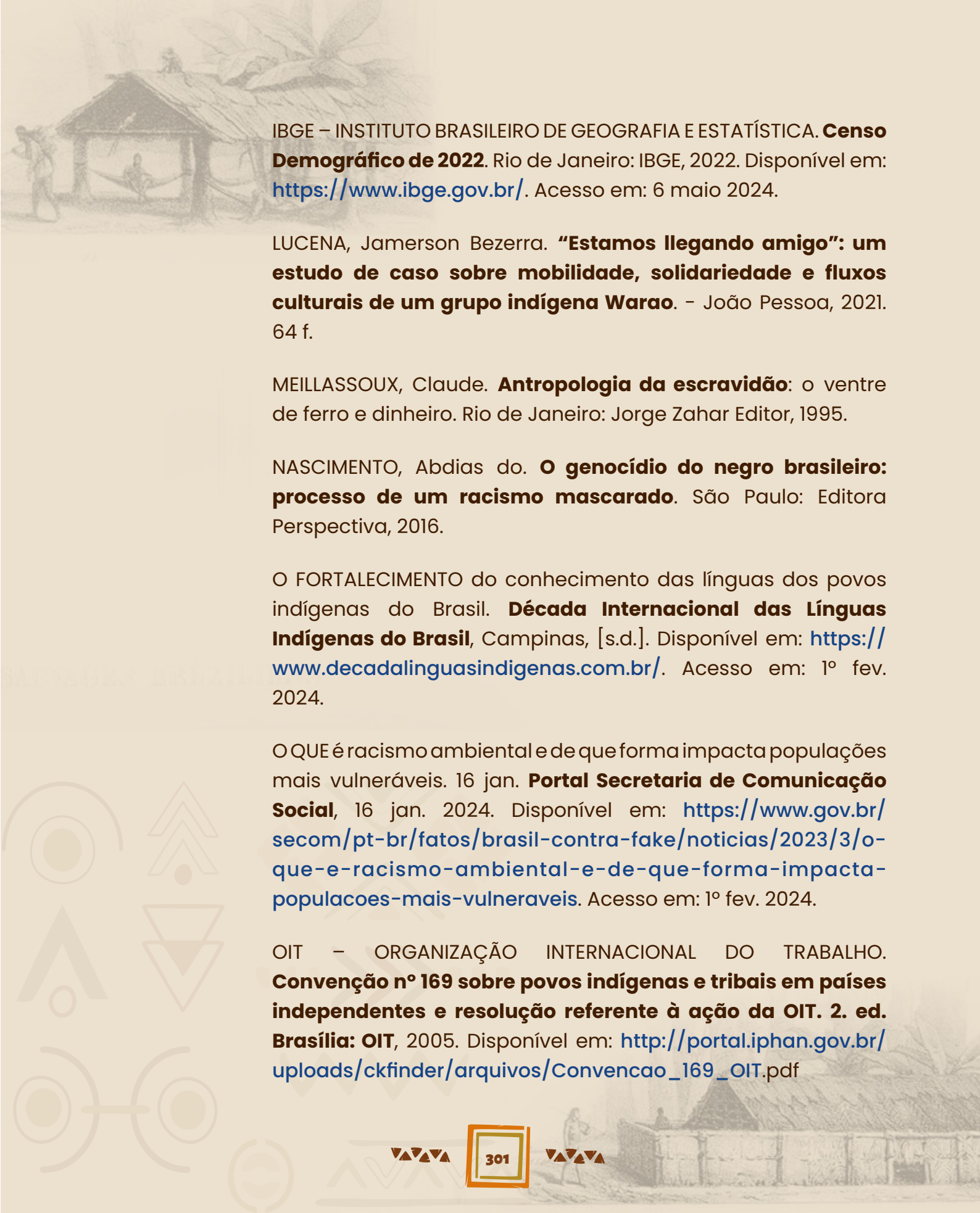
FONTELLA, Leandro Goya. O conceito de etnogênese: o dinamismo histórico das identidades coletivas. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 20, n. 1, p. 19–35, 2019.

GARNELO, Luiza (Org.) **Saúde Indígena: uma introdução ao tema.** Luiza Garnelo; Ana Lúcia Pontes (Org.). – Brasília: MEC-SECADI, 2012. 280 p. il. Color. (Coleção Educação para Todos). ISBN 978-85-7994-063-7.

HILL, Jonathan (org). **History, power and identity.** Iowa: University of Iowa Press, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil Indígena:** indígenas no Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>. Acesso em: 3 jan. 2024.





IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2024.

LUCENA, Jamerson Bezerra. **“Estamos chegando amigo”: um estudo de caso sobre mobilidade, solidariedade e fluxos culturais de um grupo indígena Warao**. – João Pessoa, 2021. 64 f.

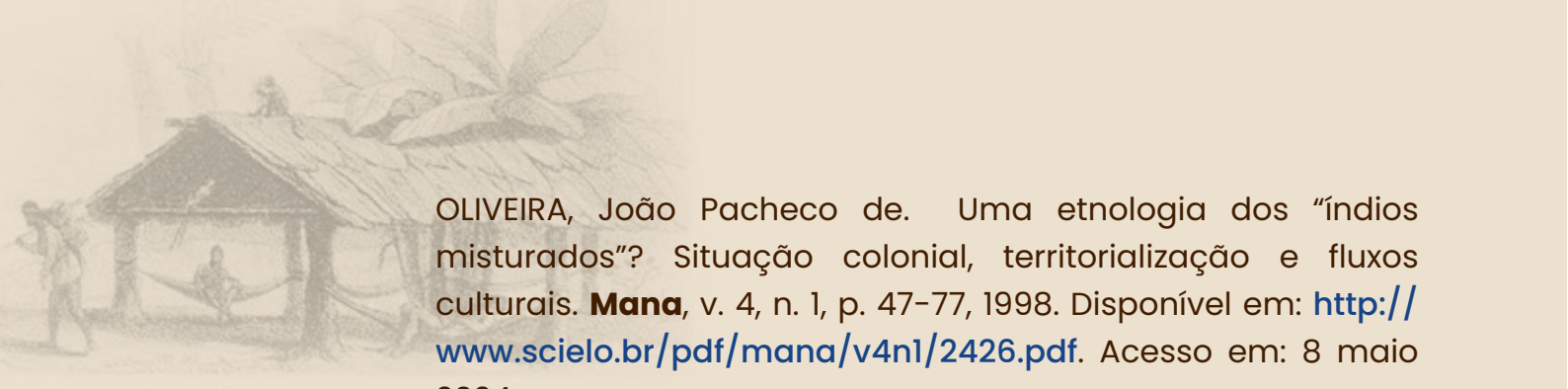
MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

O FORTALECIMENTO do conhecimento das línguas dos povos indígenas do Brasil. **Década Internacional das Línguas Indígenas do Brasil**, Campinas, [s.d.]. Disponível em: <https://www.decadalinguasindigenas.com.br/>. Acesso em: 1º fev. 2024.

O QUE é racismo ambiental e de que forma impacta populações mais vulneráveis. 16 jan. **Portal Secretaria de Comunicação Social**, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contrafake/noticias/2023/3/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis>. Acesso em: 1º fev. 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e resolução referente à ação da OIT**. 2. ed. **Brasília: OIT**, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf



OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

RISIU – RED DE INVESTIGACIONES DE INDÍGENAS URBANOS. **Contribución Continental al Informe del Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas sobre el Impacto de COVID-19 en los Pueblos Indígenas.** México: CLACSO, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/contribucion-continental-al-informe-del-relator-especial-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

TZAY, José Francisco Calí. **The rights of indigenous peoples living in urban areas:** report of the special rapporteur on the rights of indigenous peoples. Geneva: OHCHR, 2022. (Thematic Reports A/76/202). Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a76202-rights-indigenous-peoples-living-urban-areas-report-special>. Acesso em: 6 fev. 2024.



Foto: Francineia Fontes

POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS AO POVOS
INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E COMUNIDADES
TRADICIONAIS E SUAS INFÂNCIAS



**Cosmovisões, mulheres e ancestralidades indígenas:
contribuições para (re)pensar o bem viver das infâncias**

UNIDADE 8:

COSMOVISÕES, MULHERES E ANCESTRALIDADES INDÍGENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA (RE)PENSAR O BEM VIVER DAS INFÂNCIAS

PARTE I: Cosmovisão e epistemologia indígena na sociedade brasileira.

PARTE II: Mulheres indígenas e interculturalidade na formação das crianças e jovens indígenas.

PARTE III: As contribuições das mulheres indígenas na formação decolonial.

Minicurriculo das Conteudistas

Meyriane Costa de Oliveira, 44 anos. Educadora indígena, graduada na área de Educação, com ênfase em Educação do campo (ciências sociais e humanas), mestranda em Antropologia social, 2022 - UFRN. Integra o NEGEDI-IFRN, Campus Natal Central e NEABI-IFRN, Campus Canguaretama. Artesã florestal e poetisa. Integra a Rede voluntária de apoio às guardiãs e guardiões dos saberes Biodiversos (RAGU-CTA).

Kerexú Takuá, 41 anos, também conhecida por Cacica Alice, é uma mulher indígena Guarani em retomada de seu corpo-território. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Pesquisadora no Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Integrante da Articulação Nacional de Indígenas em Contexto Urbano e Migrantes (REUNIUI) e da rede Amazônia Passa Aqui/Porto Alegre.

Josefa Batista de Oliveira Beckes ou **Zitah Niara Oliveira**. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (1986), Mestra em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pernambuco (2010) e Mestra em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Produtora executiva - ANJOLUZ PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS LTDA. Professora do doutorado psicanálise ead - université libre des sciences de l'homme de Paris. Pesquisadora da ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PROJETOS E PESQUISAS.



Iniciando o assunto

É inegável o papel dos povos indígenas na construção econômica e social do Brasil. Há décadas, estamos reivindicando o direito de contar a nossa história, enfrentando a política de silenciamento e apagamento da nossa existência. Como fruto dessa resistência, apresentamos a Lei nº 11.645/2008; por meio dela, a história e a cultura dos povos indígenas passam a ser obrigatórias no currículo da Educação brasileira (Brasil, 2008), contribuindo e avançando para a reparação da falta de direitos e de dignidade imposta pelo colonialismo.

Nesta unidade, iremos tratar da grande diversidade de povos indígenas existentes e resistentes no Brasil e suas diversas contribuições para a Educação, a Medicina, a articulação política e as migrações. Abordaremos, também, a cosmovisão e a epistemologia a partir da perspectiva da decolonialidade e as etnologias indígenas a respeito da história dos povos originários e de suas contribuições para a sociedade brasileira. A partir da Lei nº 11.645/2008, traremos as contribuições e os avanços para a reparação da falta de direitos e de dignidade imposta pelo patriarcado na colonização, o papel das populações indígenas na construção econômica e social do Brasil, conceituando a relação com a terra e o corpo-território, para uma reflexão crítica, antirracista e antidiscriminatória.

Conceitua-se, a partir de elementos basilares, a relevância das culturas indígenas no processo pluriétnico da construção social brasileira, ressaltando a necessidade de reflexões acerca das contribuições nativas na formação cultural, social e econômica e na desmistificação de estereótipos, discriminações



e preconceitos enraizados na educação colonial. É preciso promover o protagonismo indígena e discutir os avanços e retrocessos na construção de uma sociedade mais justa, enfatizando a importância de uma formação decolonial, a partir dos saberes indígenas, em busca de uma reestruturação do Estado e da Educação em prol do bem viver da população indígena, sobretudo das crianças, com a valorização do notório saber dos nossos ancestrais. O Brasil precisa reconhecer que a sua mãe é indígena!



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>





PARTE 1

Cosmovisão e
epistemologia
indígena na sociedade
brasileira






Cosmovisão e epistemologia indígena na sociedade brasileira

Apresentamos aqui uma narrativa a partir das vozes de mulheres indígenas de três “distintos lugares”. Como diz a pesquisadora indígena do povo Baniwa, Zitah Oliveira, **“Cada uma está no seu lugar!”**, mas que lugar é esse? Com certeza não é o lugar descrito por homens brancos, desenhado e etnografado nos seus romances idealizados, mas o lugar da vivência de mulheres que resistem a diversos obstáculos para construir um mundo digno para suas infâncias. “Cada uma está no seu lugar” de mulher Guarani, mulher Baniwa, mulher Potiguara, mas compartilham uma trajetória de luta e resistência com milhares de outras mulheres, pertencentes a centenas de povos indígenas no Brasil.

Existem hoje, no Brasil, 305 povos indígenas distintos (IBGE, 2010), com uma enorme diversidade cultural; são línguas, costumes e diferentes formas de organização, mas que compartilham uma relação vital e de reciprocidade com os diferentes biomas. Somos mulheres biomas, disseram elas – “Mulheres biomas em defesa da biodiversidade pelas raízes ancestrais”.






Mas a proposta aqui não é a de nos ater apenas ao movimento conceitual sobre povos indígenas, mas chamar a atenção para a necessidade de se debater a história dos povos indígenas no Brasil, contada pelos próprios povos indígenas, de forma permanente nos espaços estruturantes da sociedade, como as escolas, a partir da Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, em caráter obrigatório, a história e a cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

A história de formação do Brasil que vem sendo perpetuada ao longo do tempo é a história contada pelos invasores, uma versão romantizada de um descobrimento seguido de um processo de miscigenação que deu origem à sociedade brasileira. Uma sociedade tão diversa, mas que, ao mesmo tempo, ignora e apaga sua diversidade. Precisamos falar sobre o outro lado da história, a história dos que tiveram seus territórios invadidos e violados.

A forma como os colonizadores chegaram nessas terras não foi nada amistosa e romântica; pelo contrário, foi conflituosa e violenta, a começar pelas primeiras ações de apagamento da nossa diversidade, a partir do termo índio que nos foi designado. Um termo que acaba por generalizar culturas tão distintas, negando aos diferentes povos o direito à sua identidade própria.

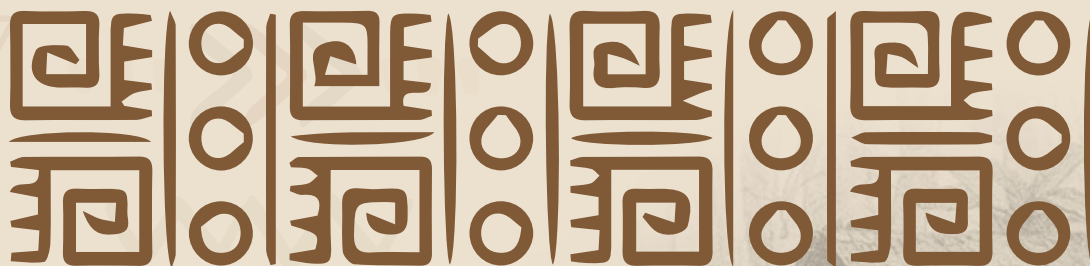




De acordo com os livros de história, o navegador estava a caminho das Índias Orientais, no continente asiático, quando teve sua rota alterada por tempestades, chegando ao até então desconhecido continente americano. Por acreditar que haviam chegado às Índias, os navegadores chamaram as pessoas que ali encontraram de índios, termo que permaneceu mesmo após se constatar o “equivoco” (Luciano, 2006).

O termo “índio” segue sendo utilizado até os dias atuais, carregando toda a carga de estereótipos, preconceito e racismo que a sociedade capitalista dominante vem alimentando e disseminando durante seu processo de formação. Infelizmente, após séculos de colonização marcados por resistência, o imaginário que se tem a nosso respeito é o de povos primitivos e atrasados, sem capacidade e percepção de mundo, um imaginário disseminado tanto pelos meios de comunicação quanto pelo sistema educacional.

Embora as culturas indígenas tenham contribuído imensamente para a formação da sociedade brasileira, seja nas variações linguísticas, seja na culinária, nos costumes ou nas formas de cuidado, não são reconhecidas como cultura brasileira. Aproximadamente 17,5% da população indígena no Brasil não fala a língua portuguesa (IBGE, 2010); mesmo assim, o Estado brasileiro não reconhece de forma oficial nenhuma língua indígena, mesmo que muitas palavras de origem indígena tenham sido incorporadas ao português falado no Brasil, derivadas principalmente do Tupi, a língua predominante no litoral onde chegaram os invasores.

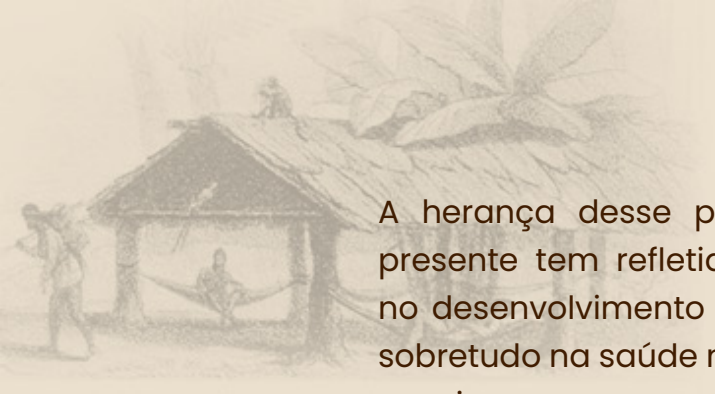


Outro aspecto significativo nesse processo de apagamento é relacionado às mulheres indígenas. A relação dos colonizadores com as mulheres indígenas é retratada na literatura de uma forma romantizada, como no clássico de José de Alencar, “Iracema”, e na sátira do cinema brasileiro, “Caramuru – A Invenção do Brasil”. Um romantismo muito distante da realidade violenta de sequestro e estupro à qual foram submetidas essas mulheres, o que permanece até os dias atuais.

Não é incomum ouvir a seguinte expressão, algumas vezes até com certo orgulho: “Minha avó foi pega no laço” ou “foi pega a dente de cachorro”. Essas expressões representam claramente o etnocídio sofrido por essas mulheres no processo de colonização, uma vez que “ser pega no laço” significa ser sequestrada, retirada à força do convívio do seu povo, violentada, proibida de falar sua língua e de expressar sua cultura, bem como passá-la a seus descendentes.



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/05/indigenas-mulheres-lideraram-acoes-por-liberdade-na-amazonia-colonial-aponta-estudo.html>



A herança desse passado cruel e que insiste em habitar o presente tem refletido significativamente, e de forma negativa, no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes indígenas, sobretudo na saúde mental. Frente a isso, nós, mulheres indígenas, seguimos nos organizando e nos fortalecendo para resistir e contrapor esse sistema opressor, reivindicando o acesso à dignidade para nossas crianças.

SAIBA MAIS

Aprofunde mais seu conhecimento sobre a luta e as resistências das mulheres indígenas no Brasil, conhecendo a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), por meio do podcast da Rádio Brasil de Fato (Conheça [...], 2023), acessando: <https://podcast.brasilefato.com.br/2023/03/conheca-anmiga-a-articulacao-nacional-das-mulheres-indigenas-guerreiras-da-ancestralidade/>.

Veja também o documentário “Corpo Terra, Manifesto das Retomadas” (Oderiê, 2022), disponível em: <https://youtu.be/UevEu9tdRdl?si=CFPSNJTW5vsDK5Pf>.






Negacionismo histórico e genocídio indígena no Brasil

Quando transcrita, a oralidade propõe o desenvolvimento de um registro sobre os processos históricos, que vêm sendo negados e silenciados na descrição tradicional da história pelo sistema colonizatório e por uma escrita na perspectiva do outro, de “fora para dentro”. Esse apagamento tem refletido negativamente na vida das crianças e dos adolescentes indígenas.

A infância e a juventude indígenas têm se visto obrigadas a se adaptar ao mundo globalizado de uma forma tão cruel que são levadas a questionar sua própria identidade e seu lugar no mundo. Esse sentimento de não lugar tem adoecido nossas crianças, convertendo-se em uma taxa de adoecimento mental e suicídio maior do que a taxa nacional (CIMI, 2023). Os conflitos e a insegurança territorial, somados ao racismo estrutural, possuem um papel de destaque nesse processo de adoecimento.


Muitos aspectos da nossa cultura e do nosso modo de viver foram se perdendo ou sendo modificados à medida que a cultura ocidental nos foi sendo imposta. Sabemos que a cultura não é estática; ela sofre mudanças conforme o ambiente e as pessoas vão mudando. Os hábitos e os costumes da sociedade não indígena do Brasil atual, por exemplo, não são os mesmos dos que viviam aqui nos tempos do Brasil Colônia; foram mudando a partir da relação com outros países e continentes, bem como o avanço da tecnologia.





É contraditório esperar que nós, povos indígenas, que somos constantemente bombardeados por imposições culturais, permaneçamos estáticos. E mais contraditório é o comportamento da maioria dos brasileiros que não aceitam que nossos hábitos e costumes mudem e se adaptem às mudanças do ambiente, sem perder nossa identidade, nossa essência. Entretanto, também não aceitam a população indígena que se apresenta de forma correspondente ao estereótipo indígena que habita o imaginário da sociedade brasileira – nos colocam como estrangeiras em nosso próprio território.

A verdade é que a história construída pelos invasores não deixa espaço para a nossa existência, e a grande motivação para esse apagamento e essa negação de direitos, enquanto ferramentas de genocídio, é o interesse pelas terras indígenas enquanto mercadoria. Segundo Eloy Terena e Deborah Duprat (2021), “A negativa ou [a] omissão deliberada na demarcação das terras indígenas configura o crime de genocídio”. Nos termos da Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio: “mata-se um povo quando lhe são impostas condições de vida capazes de levar à sua destruição física” (Brasil, 1952, Artigo II, alínea “C”). Ao longo do projeto colonial, vários povos indígenas morreram, e aqueles que sobreviveram tiveram de se submeter a “um processo de integração da cultura dominante, assimilando a linguagem e o sistema de valores do colonizador” (Terena; Duprat, 2021). Entretanto, a terra não se trata apenas de uma mercadoria, mas de uma diversidade e de uma pluralidade de memórias que se conectam profundamente com a vida desses povos, com a ancestralidade, e quando essa conexão é enfraquecida, quem mais sofre são nossas crianças e nossos adolescentes.



Segundo Zitah Baniwa, a ancestralidade já está pronta e permeia nosso mundo, mas é preciso fortalecer essa conexão, e nós, mulheres indígenas, possuímos um papel fundamental nesse processo. Somos nós as principais responsáveis por repassar às crianças os saberes e as tradições do povo, desde o nascimento, por meio de parto indígena e do cuidado em todas as fases de crescimento. Nós possuímos o direito constitucional ao respeito a nossas culturas e formas de vida; entretanto, este direito não tem sido respeitado no acesso a políticas sociais – constantemente os jovens indígenas encontram dificuldades de inclusão nos espaços públicos e de saúde.

A sociedade brasileira precisa conhecer a verdadeira história do Brasil e dos povos que aqui vivem há mais de 500 anos, compreender que as diferenças precisam ser vistas, compreender que é necessária a construção de uma sociedade equânime, e isso só é possível por meio de uma educação inclusiva e intercultural.

SAIBA MAIS

Aprofunde mais seu conhecimento sobre colonialismo e epistemologia por meio da live “Colonialismo, Mulheres Indígenas e Epistemologia” (Os Índios [...], 2024), disponível em: https://www.youtube.com/live/BEIg5u_DBH4?si=uUbVCfmmG3C1PNFW.





PARTE 2

Mulheres indígenas e interculturalidade na formação de crianças e jovens indígenas






Mulheres indígenas e interculturalidade na formação de crianças e jovens indígenas

Em pleno século XXI, as populações indígenas ainda são vistas como atrasadas e resistentes às tecnologias, ao progresso e ao desenvolvimento. A questão é que a sociedade brasileira não compreende nossas formas de ver e imaginar o mundo, nossas cosmologias, nossas resistências, não nos escutam. Brito (2012) indica que a unidade territorial brasileira foi conquistada, em grande medida, pela força e pela luta dos povos indígenas, que sempre resistiram ocupando espaços nas faixas fronteiriças, mesmo sofrendo ameaças da hegemonia colonizadora dos dias atuais, assim transformados em guardiões de seus territórios.

A matriz indígena serviu de trabalho escravo para a economia europeia e a formação do povo brasileiro, porém a proibição de cativeiro dos indígenas pela Lei de 1º de abril de 1680 provocou revoltas entre colonos que se viam beneficiados com a mão de obra indígena. Na época, havia uma imensa quantidade de indígenas em aldeamento, espaços que possuíam a finalidade de pacificá-los, e, assim, manter a exploração dos corpos indígenas.





Desde o início da colonização, a Coroa portuguesa reconhecia legalmente o direito dos indígenas aos territórios que ocupavam. A Carta Régia de 10/09/1611 afirmava que “os gentios são senhores de suas fazendas nas povoações, como o são na serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas se lhes fazer moléstia ou injustiça alguma” (Cunha, 1987, p. 58). O Alvará de 1º de abril de 1680 estabelecia que os índios estavam isentos de tributos sobre as terras das quais eram “primários e naturais senhores” (Ibidem, p. 59). Mas a aparente pacificação não poupou a vida de centenas de indígenas acometidos de doenças, mortes por ter que se adequar a uma vida serviçal. E quantas mulheres foram servidas para serem ventres férteis, geradoras de homens da matriz Brasil! É comum ouvir sempre o mesmo relato ecoar, em especial no Nordeste brasileiro: a história de uma avó, uma bisavó ou uma tataravó “pega no laço na mata, ou no dente de cachorro”; eram mulheres domesticadas para serem boas empregadas e geradoras para as famílias vindas de Portugal para ocuparem a terra de bárbaros.

Nós, mulheres indígenas, estamos em constantes lutas em âmbito nacional e internacional.



Fonte FUNAI: <https://www.flickr.com/photos/funaioficial/>



Somos sementes plantadas através de nossos cantos, por justiça social, por demarcação de território, pela floresta em pé, pela Saúde, pela Educação, para conter as mudanças climáticas e pela “Cura da Terra”. Nossas vozes já romperam silêncios imputados a nós desde a invasão do nosso território (Manifesto [...], 2021).

Os elementos da natureza se misturam, interagindo com narrativas de cura e de resgate, para os diversos problemas presentes em nossos territórios e também no mundo, como as mudanças climáticas. Denominamo-nos “sementes plantadas”, remetendo-nos ao passado como alerta e esperança no futuro. Para que isso aconteça, é necessária uma urgência em ouvir o chamado da terra.

Esse chamado é como um grito único por reparação, na tentativa de avisar e alertar os filhos do futuro. Afinal, são esses corpos que geram e se preparam desde o ventre para outra geração. Para a mulher indígena, o legado é sinal de continuidade de seu povo e resistência. É comum diversas mulheres indígenas, em diversos territórios, hoje realizarem declarações como: “Somos o útero do Brasil”, “As primeiras brasileiras originárias”, “A mãe do Brasil é indígena”, “Fomos filhas do estupro colonial!”, entre outras declarações fortes, mas que se articulam politicamente como uma grande teia. São grupos organizados discutindo sobre saúde indígena, marcha de mulheres para Brasília a fim de reivindicarem seus direitos nas mais amplas esferas da política pública brasileira, até a demarcação de nossos territórios originários e ocupados. Existe entre nós uma imensa preocupação com as futuras gerações, o futuro das 305 etnias ainda resistindo neste país (IBGE, 2010). Nessa direção, utilizam-se de estratégias para explicar o vínculo entre os corpos originários e a existência



das mulheres indígenas com elementos da Mãe Terra, como um posicionamento em defesa da terra como a grande mãe que é de todas nós.

Somos todas guardiãs da ancestralidade. O corpo é nosso primeiro território de defesa, marcado pelas opressões históricas e estruturais dos patriarcados que deixam suas cicatrizes em espaços territoriais comunitários. Lorena Cabnal (2010) enfatiza que demarcar a terra sem proteger os corpos femininos é uma incoerência política. A ativista guatemalteca aponta que, ao fazer aliança com a terra para resistir à apropriação da vida pelas forças coloniais e capitalistas, também combatemos o ressurgimento do patriarcado (Ibidem). Esse desafio ao machismo, mesmo dentro das comunidades indígenas, é crucial para o empoderamento das mulheres indígenas e a preservação de nossos espaços sagrados de cura, mantendo-nos livres de opressões.

É essencial para nós, mulheres indígenas, para o nosso fortalecimento e para a manutenção da vida, permanecermos livres de quaisquer que sejam as opressões em nossos espaços de cura (Kosby, 2022).



Figura 1 – Mulheres indígenas do Rio Grande do Norte na marcha das originárias em 2021
Créditos: acervo pessoal de Meyriane Costa de Oliveira.




Figura 2 – Mulheres Baniwa no plantio do tucum
Créditos: acervo pessoal de Zitah Oliveira.



Figura 3 – Feira Cirandar 2022
Créditos: Acervo CRIA-RS, 2022.

Esse sentido de corpo-território significa que somos mulheres indígenas e devemos ser respeitadas nas nossas especificidades em todo e qualquer lugar em que estamos e habitamos, e não apenas quando estamos em uma terra reconhecida pelo Estado enquanto terra indígena. Hoje há um processo grande de retomada de corpo-território, uma leitura feita especialmente por indígenas que habitam em contexto urbano, mas reconhecem seus lugares de origem e o processo migratório pelo qual seus pais e antepassados percorreram, não como uma fuga apenas pela sobrevivência, mas



como uma forma de resistir que resulta no espalhamento dessas etnias, e que, sem isso, talvez, muitos tivessem suas histórias completamente apagadas.

Com isso, uma série de estratégias vêm sendo tomadas para o fortalecimento desse movimento, como o Inventário Participativo Caminhos Guarani, do Rio Grande do Sul (Cavignac; Alveal, 2023), que se situa como um desdobramento do Inventário “Tava, lugar de referência para o povo Guarani”, e tem como eixos metodológicos: a pesquisa antropológica junto aos caminhos e caminhar Guarani, que se cruzam pelo Centro de Referência Indígena do Rio Grande do Sul (CRIA-RS); a elaboração de uma cartografia que mostre a apropriação do território para além dos mapas do Estado; a realização de eventos formativos, com o intuito de agregar apoiadoras, vizinhança e universidades a assuntos caros à comunidade indígena que se compõem a partir do CRIA-RS.

SAIBA MAIS


O CRIA-RS é reconhecido por lideranças indígenas de diferentes lugares do Brasil como um território de retomada da ancestralidade indígena, sendo lugar de referência especialmente para mulheres indígenas que percorrem contextos urbanizados, oficialmente aldeados ou não, o CRIA-RS foi fundado em 21 de julho de 2019, pela Cacica Kerexu Takuá, sua idealizadora e coordenadora, enquanto movimento de retomada de territórios ancestrais, respondendo a uma demanda étnico-racial.



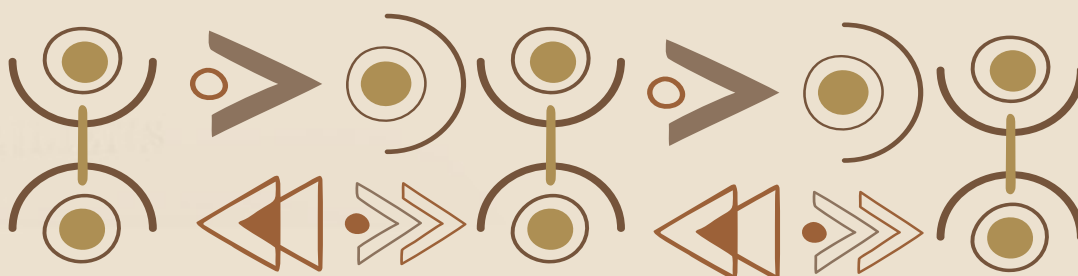
Como foco de abrangência das metodologias que embasam o Inventário, acordou-se que estariam os seguintes temas (Cavignac; Alveal, 2023, p. 21):

1. Mulheres artesãs.
2. Desmistificação da relação com a cidade e sua dissociação com a natureza.
3. Corpos-territórios indígenas.
4. Retomada da ancestralidade indígena.
5. Modo de vida caminhante.

Desde a década de 1970, um movimento denominado etnogênese vem se multiplicando de forma gradativa. Mais de 50 grupos novos com demandas pelo seu reconhecimento como indígenas estão distribuídos por 15 estados da Federação, de Norte a Sul, mas especialmente concentrados no Nordeste (22 no Ceará e cinco em Alagoas) e no Norte (sete no Pará), dos quais se sabe muito pouco além das próprias demandas (Arruti, 2021). As “emergências”, os “ressurgimentos” ou as “viagens da volta” são designações alternativas, cada uma com suas vantagens e desvantagens, para o que, de forma mais clássica e estabelecida, a antropologia designa por etnogêneses.



Entretanto, esse termo ainda é incompreendido conceitualmente, muitas vezes usado para descrever a “criação” de novos grupos étnicos. Estamos nos referindo a um processo social, e não a um tipo específico e diferenciado de grupos indígenas. Após reconhecidos e plenamente estabelecidos diante do movimento indígena, da sociedade regional e dos órgãos públicos oficiais, tais grupos devem deixar de ser contabilizados nas listas de grupos emergentes, justamente por percorrerem o mais ou menos longo, dependendo de cada situação, processo de etnogênese. A tendência a classificá-los em separado, como grupos “emergentes”, “ressurgentes”, “ressurgidos” ou mesmo “remanescentes”, tem, portanto, o inconveniente de converter categorias criadas para descrever processos sociais e históricos em categorias de identificação, que, assim, perdem seu dinamismo e sua historicidade (Arruti, 2021).






Interculturalidade na educação brasileira

Podemos compreender a educação como um conjunto de processos presentes na socialização de um indivíduo e que servem de subsídio para o seu desenvolvimento em sociedade, sendo fundamental na produção e na disseminação de conhecimentos e manutenção de culturas. Dessa forma, podemos compreender a educação indígena como a produção e a transmissão de conhecimentos dos povos indígenas (Baniwa, 2006), em que os ensinamentos são passados de geração em geração, majoritariamente por meio da oralidade. Nesta direção, a educação escolar indígena se apresenta como a introdução de um método de ensino não indígena ao sistema indígena, porém adequado à nossa realidade e cosmovisão. A princípio, a educação escolar eurocêntrica, tida como convencional, foi inserida em nosso meio como um instrumento de aculturação e integração, mas hoje é utilizada pelas comunidades indígenas como um instrumento de fortalecimento e preservação da cultura.

Para nós, a educação escolar indígena se tornou uma pauta de suma importância. Hoje, não discutimos se teremos escola ou não nas comunidades, mas como devem ser estas escolas. Professores e estudantes indígenas estão organizados em grupos de articulação e formação, realizando regularmente fóruns, conferências e encontros, a fim de discutir o futuro da Educação indígena. Obtivemos avanços significativos nesse campo, mas os obstáculos ainda são muitos.





Toda a narrativa apresentada até esse momento ressalta a importância de um processo formativo intercultural como estratégia de garantia do bem viver das infâncias indígenas, a importância da valorização da pluralidade étnica no processo de formação da sociedade brasileira e das epistemologias indígenas no processo educacional. Zitah Baniwa fala sobre a tradição da oralidade presente nas vivências indígenas e da sua própria dificuldade em expressar-se de forma escrita e ter seu conhecimento aceito enquanto ciência. A oralidade é uma estratégia de validação das experiências de um grupo; é a comunicação entre diferentes gerações; é o autoconhecimento de suas próprias raízes.

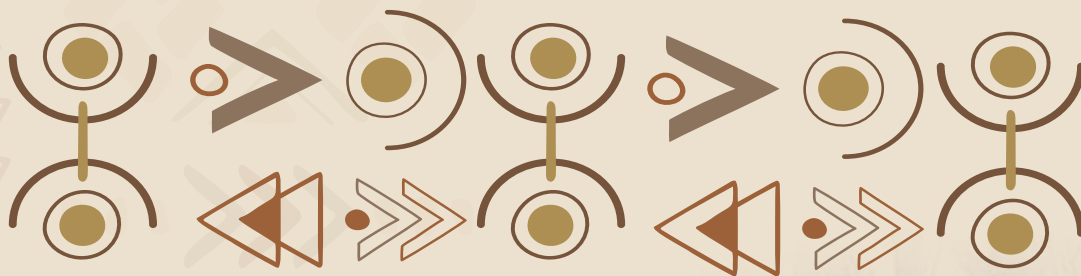
Entretanto, em meio a toda essa pluralidade, há um campo de disputa entre academicismo e o saber pela tradição oral dos povos indígenas. Para Smith (2021), a maioria das disciplinas tradicionais não conta com uma metodologia para lidar com outros sistemas de conhecimentos. E quando o indígena tenta romper com esses padrões, é tido como romântico ou selvagem demais. Quando nos convidam para esses espaços acadêmicos é enquanto objeto de estudo, em uma postura exótica, e se incomodam quando questionamos seus métodos e defendemos nossa cosmovisão. Dificilmente somos ouvidas se não for por meio de um título acadêmico, e dificilmente nossos conhecimentos são aceitos sem que sejam referenciados por autores estrangeiros sob uma perspectiva eurocêntrica.

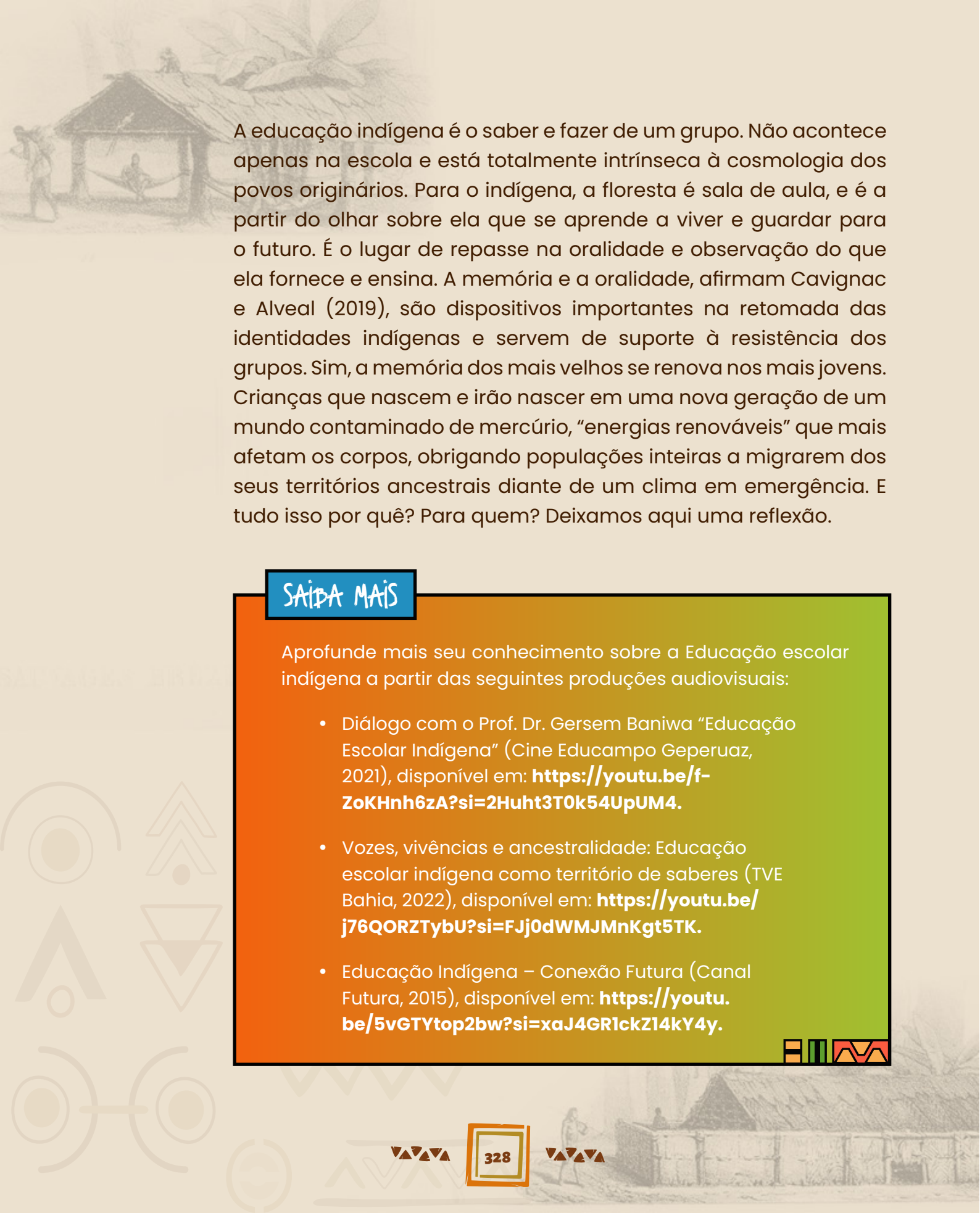
Como herança do mundo ocidental, a universidade brasileira se constituiu em berço colonial “esplêndido”, onde tudo é ensinado e produzido pelo estrangeiro em uma educação explicada segundo referências não contextualizadas no modo de vida local dos povos nativos, em que os saberes indígenas precisam ter a validação da academia para se tornarem ciência. Mas seguimos resistindo, defendendo que os saberes da terra estão relacionados

diretamente com o fazer indígena, sobre o que é a educação para nosso povo. Gadotti (2012) defende o lugar de inserção desse saber:

Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território (Gadotti, 2012, p. 10).

Entendemos que a educação indígena é muito mais complexa do que se imagina. É a principal comunicação para sobrevivência de um povo por meio de suas linguagens, e isso independe do espaço escolar. Refere-se ao processo transmissor, à produção e ao repasse dos conhecimentos próprios dos povos indígenas fora da escola com intencionalidade de guardar para posteriores legados, em casa, na aldeia, na mata, no terreiro. Saberes aprendidos no rio, na praia, na agricultura familiar e na pesca. Por sua vez, “a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas” (Baniwa, 2006, p. 129).





A educação indígena é o saber e fazer de um grupo. Não acontece apenas na escola e está totalmente intrínseca à cosmologia dos povos originários. Para o indígena, a floresta é sala de aula, e é a partir do olhar sobre ela que se aprende a viver e guardar para o futuro. É o lugar de repasse na oralidade e observação do que ela fornece e ensina. A memória e a oralidade, afirmam Cavignac e Alveal (2019), são dispositivos importantes na retomada das identidades indígenas e servem de suporte à resistência dos grupos. Sim, a memória dos mais velhos se renova nos mais jovens. Crianças que nascem e irão nascer em uma nova geração de um mundo contaminado de mercúrio, “energias renováveis” que mais afetam os corpos, obrigando populações inteiras a migrarem dos seus territórios ancestrais diante de um clima em emergência. E tudo isso por quê? Para quem? Deixamos aqui uma reflexão.

SAIBA MAIS

Aprofunde mais seu conhecimento sobre a Educação escolar indígena a partir das seguintes produções audiovisuais:

- Diálogo com o Prof. Dr. Gersem Baniwa “Educação Escolar Indígena” (Cine Educampo Geperuaz, 2021), disponível em: <https://youtu.be/f-ZoKHnh6zA?si=2Huht3T0k54UpUM4>.
- Vozes, vivências e ancestralidade: Educação escolar indígena como território de saberes (TVE Bahia, 2022), disponível em: <https://youtu.be/j76QORZTybU?si=FJj0dWMJMnKgt5TK>.
- Educação Indígena – Conexão Futura (Canal Futura, 2015), disponível em: <https://youtu.be/5vGTYtop2bw?si=xaJ4GR1ckZ14kY4y>.





PARTE 3

As contribuições das
mulheres indígenas na
formação decolonial



As contribuições das mulheres indígenas na formação decolonial

Considerando o processo de invasão do Brasil e toda a violência sofrida pelos povos indígenas por séculos de formação do Estado e da sociedade brasileira, violência esta que se perpetua até os dias atuais, não podemos mais aceitar a versão romantizada sobre o “descobrimento” do Brasil. A pesquisadora indígena Braulina Aurora (2019) fala sobre os impactos da colonização sobre os saberes das mulheres indígenas, sobretudo os saberes relacionados aos cuidados com o corpo, para o parto e com o bebê. O silenciamento é um instrumento cruel de colonização e que, muitas vezes, passa despercebido, até mesmo por quem sofre essa violência (*Ibidem*).

Um silenciamento que aos poucos promove a descontinuidade das práticas ancestrais, alterando as relações sociais, a sociabilidade e, conseqüentemente, as concepções dos processos de saúde, doença e cuidado. Diante disso, e diante de toda a nossa diversidade étnica e das novas epistemologias presentes nos processos de produção do conhecimento, faz-se necessário e fundamental um movimento para descolonizar as relações de poder, a partir da perspectiva de um pensamento decolonial.



Podemos considerar o pensamento decolonial como sendo um modo de vida e de percepção de mundo, que busca garantir a visibilidade de diferentes existências que historicamente vêm sendo apagadas e silenciadas nesse modelo eurocêntrico no qual vivemos, e, conseqüentemente, contrapor e resistir a esse modelo etnocêntrico de sociabilidade, fundado a partir dos princípios excludentes do capitalismo.

Nesta unidade, convidamos você a conhecer um pouco das nossas vivências e trajetórias enquanto mulheres indígenas na luta e na resistência pelo reconhecimento e pela valorização das nossas epistemologias; a ouvir a nossa voz, que faz ecoar a voz da nossa ancestralidade; e a somar conosco nesse coro que clama por uma educação diferenciada e intercultural, por uma sociedade mais justa e inclusiva para nossas crianças.



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dia-internacional-da-mulher-indigena-2013-entenda-a-importancia-da-data>

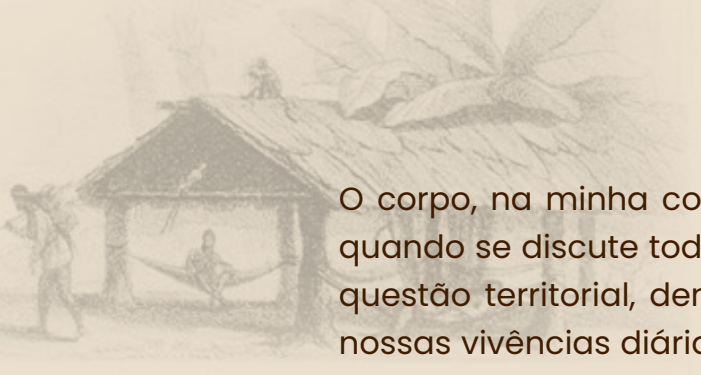


Kerexu Takuá



Fonte: <https://www.terra.com.br/nos/espacos-de-discussoes-que-tratam-sobre-nos-sem-nenhum-de-nos-nunca-mais-diz-cacica-guarani,b50e8ce1b82d056eb571508dd800eac8wl38cmfs.html>

Sou Kerexu Takuá e hoje venho trazer um pouco do meu conhecimento e da minha percepção sobre o corpo-território, a partir da minha cosmovisão enquanto uma mulher indígena Guaraní, que nasceu na cidade. Não vivi um processo de aldeamento, e a minha mãe também não viveu em uma aldeia. Quando a minha mãe tinha 5 anos, a minha avó faleceu. Então, ela foi levada para um orfanato na cidade de Cruz Alta, no interior do Rio Grande do Sul. No orfanato, ela foi adotada por uma família que disse que cuidaria dela, mas, naquela época, década de 1960, nós sabemos que muitas meninas eram “adotadas” para serem escravas do lar. Minha mãe, desde os 5 anos de idade, passou por muitas violências e violações, foi muito maltratada e viveu o trabalho análogo à escravidão até os 16 anos.



O corpo, na minha cosmovisão, é o primeiro território de defesa, quando se discute todo o processo de expropriação que envolve a questão territorial, dentro da minha compreensão em relação às nossas vivências diárias e seculares enquanto mulheres indígenas, corpos-territórios. São violações, violências, apagamentos, silenciamentos, genocídio e etnocídio. Tudo isso nos atravessa diariamente. Há uma luta constante, uma resistência que se faz necessária diariamente, que é o resistir para o existir, para podermos mudar essa realidade para as gerações futuras.

Por isso os diálogos, as trocas, as partilhas. Diálogos de saberes nas universidades, nas escolas, para que se possa também reeducar a sociedade e mostrar, a partir do corpo-território de cada mulher indígena, como nós queremos contribuir para um mundo melhor, como nós queremos demonstrar toda essa força do sagrado feminino que nós somos e carregamos, buscando que a sociedade queira, respeitosamente, acolher, apoiar e caminhar juntos.





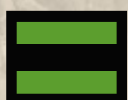
Meyriane Costa



Fonte: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/india-supera-dificuldades-para-cursar-graduacao/>

Sou Meyriane Costa, mulher indígena de origem Potiguara Ibirapi, nascida em Extremoz, no Rio Grande do Norte, em um lar em que a negação da identidade étnica era constante; as pessoas sempre repetiam: “Eles não são indígenas!”. Minha mãe migrou para a capital em busca de trabalho e casou-se com um homem branco, meu pai. E assim cresci, com idas e vindas, com a minha mãe, entre a capital e o nosso território, uma mobilidade muito relacionada à violência doméstica.

Nessas idas e vindas, logo ficou claro para mim que eu não pertencia à cidade, mas a um povo, ao nosso território. Eu era diferente, meu corpo transbordava território. É comum dizerem que um povo que não se conhece não tem história, que quem não é visto não existe, não é isso? Durante minha infância e adolescência, não me era falado sobre a história do meu povo; eu não sabia o que meu povo tinha passado e não entendia o que ainda estávamos passando.



Apagado pelo silenciamento, o povo Potiguara, no Rio Grande do Norte, teve sua voz interrompida. Talvez essa seja uma das formas mais cruéis para se exterminar um povo, impedindo que ele fale. Será que isso não se reflete hoje na nossa sociedade dita “democrática”? Nosso estado passou por um terrível apagamento, que resultou em deslocamentos, criação de vilas com a função de misturar, integrar e fazer desaparecer a identidade étnica norte-rio-grandense.

O romantismo criado em torno do príncipe oriundo do Ocidente, do primeiro mundo, que vem descobrir e salvar essas terras, trouxe consigo muita violência, e a primeira delas foi tentar mudar e apagar a nossa identidade. Começando por se sentirem no direito de decidir e falar sobre os destinos de nossas mães, aquelas que foram pegas a casco de cavalo e a dente de cachorro, que o príncipe “resgatou”. Nós crescemos sendo ensinadas que “somos frutos de três raças”, mas, ao mesmo tempo, nos é negada a nossa origem indígena. Contudo, reafirmo aqui: somos povos originários e a nossa existência corresponde a 1,7% da população brasileira espalhada por todo o território nacional.

Entendam, não anulo as contribuições de nossa matriz africana, escravizada e trazida à força de seu território de origem, ou de uma população branca que, entre o século XIX e 1930, chegou ao Brasil com a promessa e a esperança de encontrar uma terra sem males, uma oportunidade para produzir comida e se desenvolver. Não anulo contribuições para uma imensa riqueza cultural que nos envolve e nos dá capacidade de se cocriar em meio à violência estrutural que nossa nação foi gerada, mas me refiro a um roubo cultural, a um roubo de nossas vozes.



Costumo sempre falar que “A letra viva é aquela que fala!”. Com isso, convido vocês a repassarem nossa história para as próximas gerações. Que contribuição temos para que as futuras gerações não esqueçam seus ancestrais? Vamos refletir: que identidade haverá no Brasil, de fato, se os povos indígenas continuam sendo apagados em meio a um extermínio legislado que insiste em nos matar, e que, em uma “canetada” define nosso futuro? Não podemos ter nossa existência resumida a um personagem folclórico dos carnavais ou a uma imagem romantizada nos livros de história.

Estamos espalhados pelos campos, pelas florestas e pelas cidades. Sou indígena onde estiver, mas é fato que, se a floresta morrer, morrerá consigo as populações que dela vivem e que a defendem. A cultura dos povos originários é mais forte na floresta. É nela que se mantêm nossos saberes e se reproduz a prática dos nossos ancestrais. Entretanto, os ditos progresso e desenvolvimento têm ameaçado a manutenção de nossas vidas. O mercúrio contamina e mata a pele vermelha de urucum dos povos originários. Uma decisão de homens que se intitulam com o poder tem contribuído ainda mais com o apagamento dos povos tradicionais, mas, se damos as mãos e juntamos nossas vozes em um único grito, podemos nos fortalecer na construção de uma política justa e responsável na direção de uma reparação histórica para as populações indígenas que há séculos resistem neste país.



Zitah Oliveira

Sou Zitah Oliveira, mulher indígena do povo Baniwa, do estado do Amazonas. Nasci em uma comunidade indígena, sem acesso à infraestrutura presente nos centros urbanos, como energia e tecnologias de comunicação, mas com uma cosmologia, uma percepção de mundo muito ampla e rica – contudo, uma cosmologia que não é aceita e respeitada pela sociedade não indígena e que se autointitula civilizada. Diante disso, compreendo as dificuldades que os jovens indígenas têm sofrido ao tentar se inserir no mundo globalizado.

Quando as crianças precisam ir para as escolas da cidade e os jovens vão para as universidades, são sempre vistos como “a criança que veio da aldeia” ou “o jovem que veio da aldeia”, que fala uma língua diferente, que possui uma alimentação diferente e que, muitas vezes, não tem intimidade com os recursos tecnológicos que já são comuns para quem sempre viveu nas cidades. Eu passei por isso. Mesmo em uma cidade onde a maioria é indígena, como a minha, essa diferença existe. São muitas barreiras para superar: as crianças indígenas são vistas como diferentes; os professores, os colegas, mesmo sem querer, veem de forma diferente, e isso impacta a sua autodeterminação.

Então, para esses jovens se integrarem ao mundo urbano, nas universidades, e ainda conseguirem preservar e reproduzir sua cultura, está cada vez mais difícil. Observo que os jovens tentam ser menos conservadores possíveis, porque eles rejeitam lá dentro deles, rejeitam aquela situação que viram os pais e os avós passarem dentro das comunidades e na relação com as cidades e com a sociedade não indígena.



É preciso uma política de educação de fato inclusiva, que valorize as culturas e as cosmologias indígenas, que incentive que os jovens indígenas criem os seus filhos de acordo com sua cultura e sem medo de que cresçam e sofram com o preconceito e o racismo. Sabemos que a exclusão existe, e não adianta tentar encobrir este fato, mas é preciso entender que as diferenças existem e precisam ser vistas e respeitadas para que esta e as futuras gerações tenham acesso a uma política de educação, assim como outras políticas sociais, de forma digna, inclusiva. Somente por meio da educação intercultural essa inclusão pode se concretizar.






A mãe do Brasil é indígena



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dia-internacional-da-mulher-indigena-2013-entenda-a-importancia-da-data>

A Primeira Marcha das Mulheres Indígenas disse:



Enquanto mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, iremos nos posicionar e lutar contra as questões e as violações que afrontam nossos corpos, nossos espíritos, nossos territórios. Difundindo nossas sementes, nossos rituais, nossa língua, nós iremos garantir a nossa existência. Precisamos dialogar e fortalecer a potência das mulheres indígenas, retomando nossos valores e memórias matriarcais para podermos avançar nos nossos pleitos sociais relacionados aos nossos territórios. O território é nossa própria vida, nosso corpo, nosso espírito. Lutar pelos direitos de nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida (Marcha [...], 2019).

E, com essa declaração, nós enfatizamos a necessidade de se reconhecer a história dos povos indígenas do Brasil como reparação histórica a toda violência por nós sofrida, e reconhecer as mulheres indígenas como as grandes detentoras e reprodutoras dos saberes tradicionais. Somos corpos políticos, somos corpos de luta e resistência incansável pela garantia de nossos direitos e pelo bem viver de nossos filhos. Junte-se a nós nessa caminhada pelo conhecimento!

SAIBA MAIS

Aprofunde mais seu conhecimento sobre colonialidade e novas epistemologias a partir do documentário:

- A Tradicional Família Brasileira – KATU (Tribuna do Norte, 2019), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rRk6-k1tVM>.

Conheça também as obras literárias:

- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- OLIVEIRA, Meyriane Costa de. **Poesias de uma Potiguara: a letra viva é aquela que fala**. Natal: Ed. B3S, 2021.
- AURORA, Braulina. A colonização sobre as mulheres indígenas: reflexões sobre cuidado com o corpo. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, p. 109–115, 2019.



VOCE VIV

- A história de formação do Brasil que vem sendo perpetuada ao longo do tempo é a história contada pelos invasores, uma versão romantizada de um descobrimento seguido de um processo de miscigenação que deu origem à sociedade brasileira.
- Aproximadamente 17,5% da população indígena no Brasil não fala a língua portuguesa (IBGE, 2010); mesmo assim, o Estado Brasileiro não reconhece de forma oficial nenhuma língua indígena.
- As expressões “Minha avó foi pega no laço” e “Foi pega a dente de cachorro” representam claramente o etnocídio sofrido por essas mulheres no processo de colonização, uma vez que “ser pega no laço” significa ser sequestrada, retirada à força do convívio do seu povo, violentada, proibida de falar sua língua e expressar sua cultura, bem como passá-la a seus descendentes.
- Muitos aspectos da nossa cultura e do nosso modo de viver foram se perdendo ou sendo modificados à medida que a cultura ocidental nos foi sendo imposta. Sabemos que a cultura não é estática; ela sofre mudanças conforme o ambiente e as pessoas vão mudando.
- Nós, mulheres indígenas, estamos em constantes lutas em âmbito nacional e internacional, pelos nossos direitos e pelo bem viver de nossas crianças e adolescentes.
- A educação indígena é a produção e a transmissão de conhecimentos dos povos indígenas, de formas que os ensinamentos são passados de geração em geração, majoritariamente por meio da oralidade.



- Um silenciamento que aos poucos promove a descontinuidade das práticas ancestrais, alterando as relações sociais, a sociabilidade e, conseqüentemente, as concepções dos processos de saúde, doença e cuidado.
- É necessário se reconhecer a história dos povos indígenas do Brasil como reparação histórica a toda violência por nós sofrida, e reconhecer as mulheres indígenas como as grandes detentoras e reprodutoras dos saberes tradicionais.



Referências


ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. **Povos Indígenas no Brasil**, 25 jan. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Etnogêneses_indígenas. Acesso em: 10 maio 2024.

AURORA, Braulina. A colonização sobre as mulheres indígenas: reflexões sobre cuidado com o corpo. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, p. 109–115, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: UNESCO–Brasil; MEC; Museu Nacional, 2006. (Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952. Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1952.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura



Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRITO, Edson Machado. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CABNAL, Lorena. **Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala**. Guatemala: Editorial Casa de las Mujeres, 2010.

CANAL FUTURA. Educação Indígena - Conexão Futura - Canal Futura. **Youtube**, 2015. vídeo. 25:54. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vGTYtop2bw>. Acesso em: 10 maio 2024.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. A etnicidade encoberta: ‘índios’ e ‘negros’ no Rio Grande do Norte. **Mneme – Revista de Humanidades**, v. 4, n. 8, p. 1-79, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/167>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAVIGNAC, Julie Antoinette; ALVEAL, Carmem Margarida (orgs.). **Guia Cultural Indígena Rio Grande do Norte**. Natal: Flor do Sal, 2019.

CAVIGNAC, Julie Antoinette; ALVEAL, Carmem Margarida (orgs.). **Inventário Participativo Caminhos Guarani**. Porto Alegre: CRIA-RS, 2023.

CINE EDUCAMPO GEPERUAZ. Diálogo com o Prof Dr. Gersem Baniwa “Educação Escolar Indígena”. **Youtube**, 2021. vídeo.

2:18:34. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f-ZoKHnh6zA>. Acesso em: 10 maio 2024.

CONHEÇA ANMIGA, a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade. **Rádio Brasil de Fato**, 21 mar. 2023. podcast. 1:00:21. Disponível em: <https://podcast.brasildefato.com.br/2023/03/conheca-anmiga-a-articulacao-nacional-das-mulheres-indigenas-guerreiras-da-ancestralidade/>. Acesso em: 10 maio 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório violência contra os povos indígenas – Dados de 2022**. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social comunitária: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum. **Revista Dialogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**: Domínio Epistemológico, v. 18, n. 2, p. 10–32, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso em: 9 maio 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSBY, Marília Floôr. **Laudo Antropológico do Centro de Referência Indígena–Afro do RS**. Porto Alegre: CRIA-RS, 2022.



KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANIFESTO das primeiras brasileiras **Portal APIB**, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/03/05/manifesto-das-primeiras-brasileiras/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARCHA das Mulheres Indígenas: “Território: Nosso Corpo, Nosso Espírito”. **Nonada**, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2019/08/marcha-das-mulheres-indigenas-territorio-nosso-corpo-nosso-espírito/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ODERIÊ. Corpo Terra, Manifesto das Retomadas (Documentário Completo). **Youtube**, 2022. Documentário. 22:41. Disponível em: <https://youtu.be/UevEu9tdRdl?si=CFPSNJTW5vsDK5Pf>. Acesso em: 10 maio 2024.


OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: UNESCO-Brasil; MEC; Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Meyriane Costa de. **Poesias de uma Potiguara**: a letra viva é aquela que fala. Natal: Ed. B3S, 2021.

OS ÍNDIOS na história GT. Colonialismo, mulheres indígenas e novas epistemologias: Susane Oliveira e Cristiane Portela – (UnB). **Youtube**, 2024. vídeo. 2:51:37. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BEIlg5u_DBH4. Acesso em: 10 maio 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2021.

TERENA, Luiz Eloy; DUPRAT, Deborah. O genocídio indígena



atual: negativa ou omissão deliberadas na demarcação das terras indígenas configura crime de genocídio. **Jota.Info**, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniaoe-analise/colunas/elas-no-jota/o-genocidio-indigena-atual-17032021>. Acesso em: 10 maio 2024.

TRIBUNA DO NORTE. Teaser: A Tradicional Família Brasileira – KATU. **Youtube**, 2019. vídeo. 1:38. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rRk6-kItVM>. Acesso em: 10 maio 2024.

TVE BAHIA. Vozes, vivências e ancestralidade: Educação escolar indígena como território de saberes. **Youtube**, 2022. vídeo. 52:57. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU>. Acesso em: 10 maio 2024.

ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine (orgs.). **Genocídio indígena e políticas integracionistas**: demarcando a escrita no campo da memória. 1. ed. São Paulo: IPR, 2021.



Anexos

CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL NO QUILOMBO MESQUITA

“Racismo não é legal”

(Ester, Quilombo Mesquita, 8 anos)

As pessoas abaixo listadas, reunidas na Vivência Intercultural realizada no Quilombo Mesquita, entre os dias 14 e 15 de setembro de 2024, atividade integrante do projeto Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, manifestam o total apoio às demandas relacionadas aos direitos e às políticas públicas das crianças e adolescentes expressas pelos membros do Quilombo Mesquita durante a condução da vivência, e que foram organizadas abaixo para que as autoridades competentes possam tomar ciência e providenciar as devidas medidas para assegurar o cumprimento, sendo:

1. **É fundamental e urgente assegurar a titulação do território do Quilombo Mesquita**, conforme as informações definidas no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), de 2011, elaborado pelo INCRA, para a segurança e a proteção das pessoas, incluindo as crianças e adolescentes, e da natureza, reconhecendo o direito à terra como um dos direitos de crianças e adolescentes quilombolas que promove o bem viver e a perpetuação física, econômica e cultural do Quilombo;
2. **O Quilombo Mesquita tem sofrido uma grave afetação à saúde de sua população devido ao uso intensivo de agrotóxicos para o cultivo de soja em fazendas que estão dentro e no entorno do território**, o que tem prejudicado a saúde de crianças e adolescentes e seus familiares, com vários casos de problemas respiratórios e de câncer que podem ter relação com a contaminação do ar, da água e de alimentos, incluindo situações de óbitos infantis, sendo **necessário que o Poder Público realize uma fiscalização ambiental de forma permanente e que responsabilize os proprietários pelo uso intensivo e indevido dos agrotóxicos**;

3. A escola pública existente no território do Quilombo Mesquita **deve ser organizada de acordo com as diretrizes que orientam a educação escolar quilombola e ser ofertada do ensino infantil até o ensino médio**, promovendo o reconhecimento da identidade, da história, dos saberes, das tradições festivas e dos/das profissionais do Quilombo Mesquita no Projeto Pedagógico e no conteúdo curricular, além da valorização dos alimentos produzidos localmente para disponibilização na merenda escolar e da oferta de um transporte escolar adequado à mobilidade no território;
4. A **política pública de saúde existente no território do Quilombo Mesquita é insuficiente para o atendimento das demandas existentes**, sendo necessário a melhoria da Unidade Básica de Saúde (UBS), sobretudo em relação à estrutura física e insumos, como o soro antiofídico, e a implantação de serviços de pré-natal e de serviços especializados que atendam as demandas de média complexidade, além da valorização das parteiras existentes no Quilombo;
5. Existe uma **quantidade considerável de crianças e adolescentes no Quilombo Mesquita com anemia falciforme e com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outras neurodiversidades**, o que exige a adoção de políticas pelo Poder Público para atendimento a essas demandas dentro dos espaços de saúde e educação existentes no território;
6. A comunidade do Quilombo Mesquita exige **a instalação de políticas de lazer e cultura que oportunizem alternativas para a socialização de crianças e adolescentes**, e previnam a inserção em atividades de risco, sendo fundamental a implantação de uma biblioteca comunitária e de parques com equipamentos de lazer culturalmente adequados;
7. **Apreservação da memória dos griose a transmissão de seus conhecimentos e ensinamentos por meio da oralidade** são elementos fundamentais para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes do Quilombo Mesquita, o que exige o acesso ao acervo coletado da memória do Quilombo Mesquita para a produção de materiais que difundam as informações sobre a história, a identidade e as lutas sociais protagonizadas pelas diferentes gerações de quilombolas do Mesquita;
8. O desmatamento e as mudanças climáticas tem afetado drasticamente o clima, o acesso à água e a produção agroecológica na comunidade, com impactos especiais em crianças e adolescentes, sendo **importante o desenvolvimento de iniciativas de educação ambiental** no espaço escolar e em outros espaços da comunidade para sensibilização visando

o desenvolvimento de práticas sustentáveis no Cerrado, e a valorização da utilização e da transmissão intergeracional de conhecimentos das plantas medicinais, assim como do **enfrentamento das ações de desmatamento produzidas por agentes não-quilombolas que afetam o território;**

9. **Os saberes e fazeres da soberania alimentar quilombola, precisam ser valorizados e apoiados por meio de políticas públicas de incentivo à agricultura familiar,** com especial atenção à promoção de medidas para a difusão do uso da marmelada e da goma da araruta, e outros alimentos, como fontes de alimento saudável, incluindo a oferta na merenda escolar;
10. **A continuidade cultural do Quilombo Mesquita está intrinsecamente ligada a promoção de políticas de valorização da história e da memória ancestral com crianças e adolescentes com o desenvolvimento de políticas culturais,** além da proteção do território e da natureza, havendo a necessidade de realizar o enfrentamento do racismo no cotidiano das relações desenvolvidas com sujeitos não-quilombolas nos espaços sociais existentes dentro e fora do Quilombo, para respeito ao bem viver e aos modos culturalmente diferenciados de vida e de concepção de infâncias.

Quilombo Mesquita, 15 de setembro de 2024.

Assinam este documento as pessoas abaixo listadas:

Adelice Alves da Conceição

Ádila Siany Elias de Araujo

Ana Paula Pereira

Assis da Costa Oliveira

Bárbara Oliveira Andrade

Celenir Pereira Braga

Dalila Maria

Danusa Benedita Lisboa

Débora B.arros dos Santos

Eberton Guimarães Dias

Esther Beatriz Lisboa

Eulivânia de Cássia

Genila Maria das Dores Lisboa

Geovana Rodrigues da Costa

João Paulo Teixeira

Kamilla Lorrany Domingues de Oliveira

Laísa Raquel Martins Rodrigues

Laura Pimenta dos Santos Paiva

Lucinete de Sousa Lima

Lucirleia Batista da Rocha

Manoel Barbosa

Maria Aparecida Nunes Duarte

Maria Luiza Almeida Valladão

Matheus Araujo

Natália Gonçalves da Silva

Nélio Roberto de Moraes Junior

Patrícia Cristina da Silva Pinheiro

Raquel de Lima Meirelles

Rosilene de Souza Magalhães

Sandra Pereira Braga

Thamiris Carneiro Amaral

Uinne Carolina de Jesus Lima



CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL NO QUILOMBO KALUNGA

*O lugar apelidado de fim de mundo foi nosso refúgio
A cultura dos nosso ancestrais nos deixaram vivos,
Eles criaram e nos deixaram sua ciência,
Nos deixaram belas heranças,
O Quilombo,
E nas veias sangue,
E no sangue resistência,
Sussa e folia,
Nelas fizemos nossas melhores poesias*
(Carolline Paulino, 15 anos)

As pessoas abaixo listadas, reunidas na Vivência Intercultural realizada na Comunidade Kalunga Engenho II, localizada no Território do Quilombo Kalunga, entre os dias 21 e 22 de setembro de 2024, atividade integrante do projeto Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, manifestam o total apoio às demandas relacionadas aos direitos e às políticas públicas das crianças e adolescentes expressas pelos membros do Quilombo Kalunga durante a condução da vivência, e que foram organizadas abaixo para que as autoridades competentes possam tomar ciência e providenciar as devidas medidas para assegurar o cumprimento, sendo:

1. O território titulado do povo Kalunga ainda é insuficiente para garantir a manutenção física, econômica, social, cultural e ambiental de seus membros, incluindo as crianças e adolescentes, sendo **fundamental e urgente assegurar a titulação da totalidade do território reivindicado como parte do Quilombo Kalunga**, e a fiscalização permanente para garantir a seguridade territorial que é a base para a proteção do bem viver e dos direitos de crianças e adolescentes Kalunga;

2. **A educação escolar ofertada no Quilombo Kalunga não atende as necessidades e especificidades étnico-raciais, o que exige a efetivação de todas as diretrizes da educação escolar quilombola**, em especial as relacionadas à disponibilização de transporte escolar, a melhoria da infraestrutura, a oferta de educação infantil, educação inclusiva e ensino médio em formato presencial por meio da contratação de docentes Kalunga e a valorização dos guardiões dos saberes no ensino dos conteúdos curriculares;
3. As **escolas existentes no Quilombo Kalunga também necessitam de biblioteca e laboratórios de ciência e informática, quadra poliesportiva com cobertura**, espaço para atividades recreativas das crianças e oferta de bolsas PIBIC/Ensino Médio para os adolescentes;
4. A **educação escolar realizada fora do Território do Quilombo Kalunga, nos municípios de Cavalcante/GO, Monte Alegre/GO e Teresina/GO, necessitam ofertar uma educação antirracista com o cumprimento da Política Nacional da Educação Escolar Quilombola e Étnico-racial, das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, e a Resolução nº. 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, para a melhoria do respeito e da valorização das identidades, modos de vida, história, cultura e organização do povo Kalunga e o enfrentamento do racismo que ocorre no ambiente escolar;
5. O povo Kalunga reivindica o **acesso à educação universitária com a implantação de um polo de extensão dentro do território Kalunga**, por meio de parceria com universidades do Distrito Federal, Goiás e Tocantins, além de garantir a permanência de estudantes universitários Kalunga, por meio da oferta de bolsas, apoio psicossocial, transporte e moradia estudantil;
6. Os/as adolescentes e jovens Kalunga reivindicam a **implantação do programa jovem aprendiz no território do Quilombo Kalunga** como forma de gerar alternativas de profissionalização, geração de renda e trabalho, levando em consideração a valorização das capacidades dos sujeitos e as potencialidades de inserção laboral associadas à bioeconomia, ao turismo de base comunitária e outras potencialidades produtivas sustentáveis do território;
7. A **política pública de saúde existente no território do Quilombo Kalunga é insuficiente para o atendimento das demandas existentes**, sendo necessário a implantação de Unidades Básicas de Saúde (UBS) em todo o território e a contratação de mais Agentes Comunitários de Saúde (ACS), priorizando os/as profissionais de saúde Kalunga que são enfermeiros/as, médicos/as, psicólogos/as e ACS, entre outros/as e a valorização da medicina tradicional (farmacopeia) com saberes e produtos ancestrais.

8. Na Comunidade Kalunga Engenho II a **UBS necessita de equipe permanente e assegurar a oferta do serviço básico de saúde 24 horas por dia, além da oferta de serviços de atenção psicossocial culturalmente adequados, em especial para situações de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outras neurodiversidades, e a aquisição de uma ambulância adaptada** para deslocamento de casos de urgência e emergência para os serviços de média e alta complexidade;
9. As crianças e adolescentes da Comunidade Kalunga Engenho II **reivindicam a implantação de cursos de balé, informática, música e idiomas no território, a construção de piscinas, parques e academias comunitárias com equipamentos culturalmente adequados**, a instalação de grama e cobertura no campo de futebol e o **acesso às cachoeiras existentes no território com maior regularidade para o desfrute de seu lazer e brincar**;
10. Os Conselhos Tutelares existentes nos municípios de Cavalcante/GO, Monte Alegre/GO e Teresina/GO necessitam **desenvolver o atendimento de crianças e adolescentes do povo Kalunga com base nas diretrizes existentes nas Resoluções nº. 181/2016 e 214/2018 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**, com especial atenção à formação continuada sobre conteúdo relacionados à sociodiversidade do povo Kalunga e às diretrizes para oferta de serviços culturalmente adequados às crianças e adolescentes;
11. O povo Kalunga exige a **instalação de um Conselho Tutelar no território para atendimento permanente às demandas de suas crianças e adolescentes**, com processo de implantação que respeite a consulta livre, prévia e informada às comunidades existentes no território;
12. **Combate ao racismo ambiental com a implantação do saneamento básico e enfrentamento dos assédios e ataques das mineradoras, cuidado com as estradas que levam matérias para os rios gerando o assoreamento dos rios e veredas**, prejudicando a qualidade do meio ambiente e da vida, o que afeta negativamente o bem viver das crianças e adolescentes Kalunga;
13. **Fortalecimento da marca coletiva Kalunga e implantação de um centro para distribuição, recolhimento e tratamento dos frutos e sementes do Cerrado**, entre outros produtos produzidos pela própria comunidade, com a inserção socioprodutiva de adolescentes e jovens.

Comunidade Kalunga Engenho II, 22 de setembro de 2024.

Assinam este documento as pessoas abaixo listadas:

Adão Fernandes da Cunha

Ádila Siany Elias de Araujo

Adriana Francisco

Adriely Francisco

Alessandro Barbosa

Amanda Cristina Passos dos Santos

Amélia Torres

Ana Flávia de Souza Melo

Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho

Andreia Aparecisa de Moraes

Andressa Pereira

Antonia Luciana Diniz Bezerra Ferreira

Artur Moreira da Silva

Assis da Costa Oliveira

Bárbara Beatriz dos Santos

Bárbara Oliveira Andrade

Carolline Paulino dos Santos

Carolline Paulino dos Santos

Clarice Moreira

Claudia D'Arc Fontes

Cleia Gomes Ferreira

Cleonice Pereira do Nascimento

Dulcileia Marília Souza

Emanuele dos Santos

Flávia Costa e Silva

Gabriele Santiago

Getulio da Silva

Higor de Gomes Costa

Isa Guerreiro e Castro

Jaime Pereira

Jhêssica Paulino

Jonatas Lima

Kamilla Lorrany Domingues de Oliveira

Katielli Moreira dos Santos

Larissa Moreira Lopes

Lauany Barbosa

Laura Pimenta dos Santos Paiva

Leticia Cristina Amorim Saraiva dos Santos Moura

Leticia Yumi Shimoda

Lucas Silva Souza

Lucirleia Batista da Rocha

Lunnara Pereira

Manoela Cardoso

Marcos Felipe Bueno

Maria Joana Ribeiro da Silva

Maria Pascoa Sarmento de Sousa

Matheus Torres dos Santos

Miguel Pereira

Natália Gonçalves da Silva

Natiely Pereira

Nayara Gonçalves Del Santo

Nicolas Paulino

Pâmela Maia

Patrícia Cristina da Silva Pinheiro

Patrícia Kelly Ferreira

Pedro Barbosa

Rafaela Santos Maia

Renan da Cunha

Rosane Rosa

Rosângela Gomes da Mota de Souza

Rosângela Rosa

Scarlet Lorena Souza dos Santos

Tales Damascena de Lima

Tamires dos Santos Mello

Thamiris Carneiro Amaral

Uinne Carolina de Jesus Lima

Víctor Hugo

Vilma Hellem da Costa Pereira

Vivian Silva Catenacci

Viviane Fernandes Faria Pinto

Yuri Santana

CARTA ABERTA DA VIVÊNCIA INTERCULTURAL COM REPRESENTANTES DO POVO ROMANI DA ASSOCIAÇÃO MAYLÊ SARA KALÍ E PARCEIROS

“Espero que as pessoas consigam ter respeito umas com as outras, independente da etnia, que não tenha discriminação nem exclusão social só por conta da etnia”

(Jan Palácio, Rom Lovara, 16 anos)

As pessoas abaixo listadas, reunidas na Vivência Intercultural realizada com representantes do Povo Romani (os assim chamados Ciganos), das etnias Rom (Kalderash e Lovara), Sinti e Calon, entre os dias 19 e 20 de outubro de 2024, atividade integrante do projeto Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, manifestam o total apoio às demandas relacionadas aos direitos e às políticas públicas das crianças e adolescentes expressas pelos membros do Povo Romani durante a condução da vivência, e que foram organizadas abaixo para que as autoridades competentes possam tomar ciência e providenciar as devidas medidas para assegurar o cumprimento, sendo:

1. **É fundamental e urgente assegurar que o Estado brasileiro e a Embaixada da Alemanha no Brasil reconheçam o holocausto sofrido pelo Povo Romani durante o período da 2ª Guerra Mundial**, com o extermínio de milhares de pessoas romani nos campos de concentração nazistas e a perseguição, na Era Vargas, aos que buscavam migrar para o Brasil, incluindo, em ambos os casos, as crianças e adolescentes, sendo necessário a adoção de medidas de valorização da memória e reparação das injustiças aos sobreviventes e aos seus descendentes por ambos os Estados, entre as quais o reconhecimento nacional da data de 02 de agosto como dia mundial do Samudaripen/Barô Mudaripen (Holocausto Romani)

e a criação de um museu da memória do Povo Romani na Universidade de Brasília;

2. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – SNDCA/MDHC devem **desenvolver e financiar iniciativas de formação continuada do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA, em especial do Conselho Tutelar, sobre a cultura e a história do povo Romani, e as especificidades étnico-culturais de suas crianças e adolescentes**, de modo a enfrentar a reprodução do anticiganismo no atendimento de crianças e adolescentes da Rromá pelo SGDCA, e fomentar a adoção do atendimento intercultural baseado nos preceitos contidos nas Resoluções ns 181/2016 e 214/2018 do CONANDA, entre outras normativas;
3. As escolas públicas e privadas necessitam cumprir o que estabelece o art. 12, VI, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), de modo a **definir em seus Projetos Pedagógicos a forma como a articulação com as famílias e a comunidade do território de atuação dar-se-á com base na identificação do perfil étnico**, assim garantindo a visibilidade e a valorização de sujeitos que se autodeclararam romani;
4. **O Ministério da Educação e as secretaria de educação de estado, Distrito Federal e municípios, devem assegurar na política da educação escolar a produção de material pedagógico, a formação continuada de profissionais da Educação e o ensino sobre a história, a cultura e a arte do Povo Romani e das etnias existentes do Brasil**, de modo a cumprir com o disposto no art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei nº 8.069/1990, e como parte da educação para as relações étnico-raciais em relação ao Povo Romani, preconizada pela LDBEN e outras normativas vigentes no Brasil, assegurando a consulta e o consentimento livre, prévio e de boa-fé ao Povo Romani;
5. **O Congresso Nacional deve assegurar a elaboração de um projeto de lei para incluir o Povo Romani na política de educação escolar nos mesmos moldes do conteúdo presente nas Leis ns. 10.639/2003 e 11.645/2008;**
6. **As crianças e adolescentes romani exigem que o Estado brasileiro elabore políticas efetivas para a prevenção e o enfrentamento da violência na escola baseada no anticiganismo ou na rhomáfobia**, espectros do racismo que afetam o Povo Romani, em especial as suas crianças e adolescentes, com prejuízos físicos, psicológicos e sociais;

7. **As universidades brasileiras, em especial a Universidade de Brasília, necessitam fomentar o desenvolvimento de pesquisas, em nível de graduação e pós-graduação, sobre o Povo Romani, sobretudo de suas crianças e adolescentes**, priorizando a condução das pesquisas por estudantes e docentes pertencentes à Rromá, por meio da reserva de, no mínimo, 15% (quinze por cento) das vagas de ingresso estudantil e concursos públicos docentes nas universidades, além da garantia de políticas de permanência estudantil contemplando as especificidades romani;
8. **Assegurar a efetivação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano** (Portaria nº. 4.384/2018 – Ministério da Saúde) e, no tocante as crianças e adolescentes, especialmente o disposto no artigo 2º, incisos II e V, relativo ao fortalecimento da rede de atenção à saúde integral e da rede de atenção psicossocial de crianças e adolescentes com equidade e respeito às especificidades da Rromá e suas etnias;
9. **Assegurar a participação ao Povo Romani nas oficinas de consolidação do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescente** desenvolvidas pelo CONANDA;
10. **Apoio às recomendações contidas na Carta Aberta pela Vida Digna de Mulheres Brasileiras Defensoras de Direitos Humanos**, reforçando o entendimento de que as violências e ameaças que afetam as mulheres, em especial as mulheres romanis, afetam direta ou indiretamente suas crianças e adolescentes, com ênfase às meninas, sendo responsabilidade do Estado a promoção de medidas de prevenção, atendimento e responsabilização com recorte de gênero, etnicidade e interseccional;
11. **As iniciativas administrativas e legislativas que afetem os direitos e os interesses do Povo Romani em relação às suas crianças e adolescentes devem obrigatoriamente ser submetidas à consulta e ao consentimento livre, prévio, informado e de boa-fé ao Povo Romani**, respeitando seus processos internos de deliberação e, quando houver, seus Protocolos de Consulta, conforme preconiza o art. 6º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Brasília/DF, 20 de outubro de 2024.

Assinam este documento as pessoas abaixo listadas:

Adão Fernandes da Cunha
Adelice Alves da Conceição
Amanda Cristina Passos dos Santos
Ana Carolina Araújo Diogo
Anna Kellen Cavalcante Cerqueira
Assis da Costa Oliveira
Bruna Araújo Cesário Lima
Cleia Gomes Ferreira
Daniela Favaro Garrossini
Eliane da Cunha Pereira
Elisa Costa
Elisabete Martinho de Araújo
Fábio Rosa
José Ruite Vasconcelos Cerqueira Júnior
José Wagner Souza e Silva
Larissa Jordão Pinto
Lêda Oliveira Cruz

Lucimara Cavalcante
Lucirleia Batista da Rocha
Michel Luiz Kriston
Michelle Puccetti
Nélio Roberto de Moraes Júnior
Osniel Paulo Insali
Patrícia Kelly Ferreira
Patrícia Cristina da Silva Pinheiro
Priscila Paz Godoy
Roberta Jaqueline França Gonçalves
Rosa Manouche
Sandra Fabrícia Candido Teodoro
Suzany Ellen Risuenho Brasil
Terence Cunha de Lucena
Vanessa Ionara dos Santos Rodrigues
Walisson Braga

CARTA ABERTA DAS VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS NO SANTUÁRIO SAGRADO DOS PAJÉS – PAJÉ SANTXIÊ TAPUYA

“Ser indígena no Brasil é lutar todo dia”

(Pajé Santxiê Tapuya)

As pessoas abaixo listadas, reunidas nas Vivências Interculturais realizadas na Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya, entre os dias 15, 16, 29 e 30 de novembro de 2024, atividades integrantes do projeto Políticas Públicas relativas aos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais e suas Infâncias, manifestam o total apoio às demandas relacionadas aos direitos e às políticas públicas das crianças, adolescentes e jovens expressas pelos membros de povos indígenas durante a condução das vivências, e que foram organizadas abaixo para que as autoridades competentes possam tomar conhecimento e providenciar as devidas medidas para assegurar o cumprimento, sendo:

1. **É fundamental e urgente o cumprimento da integralidade do acordo firmado entre a Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal (TERRACAP) e as comunidades indígenas localizadas na Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya**, além da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), do Instituto Brasília Ambiental, da Secretaria de Habitação do Distrito Federal e do Ministério Público Federal, de modo a garantir a melhoria das condições de vida e de segurança territorial necessária para a promoção e proteção do bem viver de crianças, adolescentes e jovens indígenas;
2. Apoio da Universidade de Brasília e de outras instituições públicas para a **reforma e revitalização, em caráter de urgência, da estrutura do Santuário, incluindo a manutenção e a catalogação dos artefatos arqueológicos e dos documentos históricos**, de modo a oportunizar a preservação da história da Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya e dos

povos indígenas do Distrito Federal;

3. Exigir do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal e do Ministério dos Povos Indígenas que o **território e os bens materiais e imateriais do Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya sejam tombados e reconhecidos como patrimônio cultural do Distrito Federal e do Brasil**, disponibilizando os meios e recursos necessários para a manutenção dos bens e o acesso à editais de apoio às manifestações culturais com cotas para indígenas;
4. A Secretaria de Educação do Distrito Federal deve assegurar a **implantação de 01 (uma) escola indígena na Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya** para atendimento às crianças, adolescentes e jovens das comunidades indígenas e dos grupos sociais não-indígenas, oportunizando a contratação de profissionais da educação de pertença indígena e a disponibilização de materiais pedagógicos, transporte e alimentação escolar levando em consideração as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas existentes no Distrito Federal;
5. A Secretaria de Educação do Distrito Federal necessita **ofertar cursos de formação continuada e materiais pedagógicos ao corpo docente das escolas que atendem crianças, adolescentes e jovens indígenas no Distrito Federal, em especial às do setor Noroeste**, que estejam alinhadas às diretrizes da Educação Escolar Indígena e contidos em diversas normativas nacionais e internacionais, entre as quais a Lei nº. 11.645/2008 e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), via Decreto nº 10.088/2019, além da criação de um núcleo de docentes indígenas que possam atender as demandas em escolas que atendem as crianças indígenas;
6. A Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, em parceria com o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, necessita **promover a qualificação de conselheiros e conselheiras tutelares e de direitos, e de serviços do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, em relação às histórias, identidades e direitos específicos de crianças e adolescentes indígenas e de seus povos**, de modo a melhorar o atendimento prestado;
7. O **direito à priorização da matrícula de crianças indígenas em creches e outras instituições de ensino da rede pública**, conforme definido na Lei Distrital nº 5.816, de 3 de abril de 2017, **necessita ser devidamente cumprido independente da inserção laboral de seus pais, mães e responsáveis**, cabendo à Secretaria de Educação do Distrito Federal a orientação aos profissionais da educação para assegurar o cadastro étnico com base

no direito à autoidentificação e a transparência de informações sobre a quantidade de crianças indígenas matriculadas;

8. **O trabalho de artesanato das mulheres indígenas do Distrito Federal deve ser reconhecido como atividade laboral no processo de cadastro e matrícula de crianças, adolescentes e jovens indígenas nas escolas públicas**, dado que são formas de trabalho culturalmente adequadas e equivalentes às atividades profissionais com registro de carteira de trabalho;
9. A Secretaria de Saúde do Distrito Federal, em parceria com a Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde, deve **promover políticas de atenção psicossocial e saúde sexual e reprodutiva em perspectiva intercultural às crianças, adolescentes e jovens indígenas**, levando em consideração a atuação preventiva e de cuidado aos impactos da violência e do racismo enfrentado por tais sujeitos no cotidiano das relações desenvolvidas com a sociedade não-indígena no contexto da ocupação tradicional indígena na região Noroeste de Brasília e em outros territórios no Distrito Federal;
10. Secretaria de Saúde do Distrito Federal e a Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde, em conformidade com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), deve reforçar suas diretrizes aos povos indígenas do Distrito Federal, e assim **avaliar a situação alimentar e nutricional de crianças e adolescentes, para a promoção da segurança alimentar e nutricional e conseqüentemente a análise da dimensão da (in)segurança alimentar e nutricional**, além de proporcionar aos gestores públicos, o controle social indígena, e a sociedade indígena e não indígena compreender o diagnóstico atual do estado nutricional dessas crianças e adolescentes, além de planejar e implementar medidas eficazes e coerentes às necessidades da população indígena do Distrito Federal, fortalecendo a alimentação tradicional e qualificando os povos indígenas e profissionais da saúde indígena, de modo a melhorar os indicadores nutricionais e de saúde de crianças e adolescentes indígenas, assim como, fomentar a autonomia para uma cultura alimentar saudável e tradicional nas comunidades indígenas do Distrito Federal;
11. A Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal e a FUNAI devem **promover políticas culturais de valorização da história, dos saberes e das manifestações culturais dos povos indígenas existentes no Distrito Federal, em especial os presentes na Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés – Pajé Santxiê Tapuya**, de modo a fomentar a sensibilização da sociedade não-indígenas para o enfrentamento ao racismo e a invisibilidade étnica, além de implementar cursos técnicos e profissionalizantes para geração de renda e etnodesenvolvimento;
12. **As iniciativas administrativas e legislativas que afetem os direitos e os**

interesses dos povos indígenas em relação às suas crianças e adolescentes devem obrigatoriamente ser submetidas à consulta e ao consentimento livre, prévio, informado e de boa-fé, respeitando seus processos internos de deliberação e, quando houver, seus Protocolos de Consulta, conforme preconiza o artigo 6º da Convenção nº 169 da OIT e a Resolução nº 253/2024 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Brasília/DF, 30 de novembro de 2024.

Assinam este documento as pessoas abaixo listadas:

Adão Fernandes da Cunha
Adelice Alves da Conceição
Ádila Siany Elias de Araujo
Alcineide Moreira Cordeiro
Aline Oliveira Silveira
Álvaro Augusto Moura Da Silva
Amanda Cristina Passos dos Santos
Ana Radig
Andréia Oliveira Rabelo
Anna Karolina Ribeiro
Assis da Costa Oliveira
Bruno Mariano
Catarina Jordana Braz Carvalho
Cindy Castro
Cleidiane Gama De Aviz
Cristiane Togojobado
Cristiano Guedes de Souza
Davi Souza
Débora Costa Ramires
Diana Bogado Corrêa da Silva
Dilma Neres Da Silva
Éberton Guimarães Dias
Elenice de Sousa Guajajara
Eliza Marinho
Ênata Carla Nascimento Barbosa
Fernando Togojobado de Matos
Flaésio Pereira da Silva Júnior
Graciele Maria de Meira Jesus
Guilherme Antônio Tenorio Lopes Sousa
Gulliana Lethicia da Silva
Honorio De Lima Cortes Neto
Jéssica Guimarães Dias
Jéssica Queiroz Barreto
José Alves da Silva
Julia Rodrigues Barroso de Carvalho
Juliana Silva da Paz
Kaiúna Gomes Guajajara

Laísa Raquel Martins
Larissa Eloi Castro Santos
Laura Pimenta dos Santos Paiva
Lavinia Beatriz de Barroz
Leticia Yumi Shimoda
Lucas Togojobado de Matos
Lucinha Leão
Lucirleia Batista da Rocha
Luiz Fernando Togojobado
Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva
Márcia Guajajara
Maria Cleunice Gomes Paiva da Silva
Maria de Jesus Rodrigues Soriano
Maria Lúcia Pinto Leal
Mariana Moreno Dutra
Marta Santos da Silva
Mikéssia Miranda de Lacerda
Mônica Marques Dos Santos Calandrine
Natália Gonçalves da Silva
Nathan Ferreira Pontes
Neiva Teresinha Borges Petersohn
Patrícia Cristina da Silva Pinheiro
Patricia Kelly Ferreira
Ranielly Pereira Barbosa
Ricardo de Oliveira
Rita de Cassia Batista de Oliveira Peixoto
Roberta Jaqueline França Gonçalves
Romário dos Santos Rodrigues
Rosângela Gomes da Mota de Souza
Shirleide Lima Prediger
Silviane Helena Martins do Valle
Solange Maria Amador Cantão
Stenny Dyego Silva Rocha
Tales Bruno da Silva
Uinne Carolina de Jesus Lima
Vanessa de Souza Silva
Viviane Fernandes Faria Pinto



DO LADO DO POVO BRASILEIRO